

# Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental

RENATO GIL GOMES CARVALHO  
Direcção Regional de Educação, Madeira, Portugal

---

## Introdução: O isolamento social

Tem existido um crescente reconhecimento da importância da interacção com os pares no processo de desenvolvimento da criança. Esta experiência é vista como parte necessária da socialização na infância, providenciando um espaço de aprendizagem de papéis, desenvolvimento cognitivo e moral, domínio de impulsos agressivos e aquisição de competências sociais globais (Kendal e Morison, 1983). Além disso, a interface entre os comportamentos interpessoais da criança e o ambiente escolar envolvente têm uma influência determinante no ajustamento e sucesso escolar (Kavale e Forness, 1996; Ladd, Buhs e Troop, 2002; Zsolnai, 2002).

O isolamento social das crianças, sobretudo em contexto escolar, pode ser entendido como um padrão comportamental persistente e que causa mal-estar, caracterizado por uma baixa frequência e duração de interacções sociais, neste caso com os pares. Tratam-se geralmente de crianças que passam a maior parte do tempo sozinhas ou em actividades solitárias, interagindo com os colegas somente em momentos específicos e sobretudo perante a necessidade de realização de algumas tarefas (caso contrário, não estariam aproximadas).

Ora, por contrariar a necessidade de relacionamento que todos os seres humanos têm, representa um elemento a que deve ser dada atenção, apesar do momento pós-moderno, histórico e cultural, que apela a uma maior individualidade (em especial, pela falência ou reformulação de muitas instituições sociais).

De acordo com vários autores (por exemplo, Rinn e Markle, 1979; Strain *et al.*, 1981; Guralnik, 1981; Marujo, 1985; Schaefer *et al.*, 1986; Foulks e Morrow, 1989; Vaughn *et al.*, 1992; Spence e Donovan, 1998; Ladd, Buhs e Troop, 2002; Moroz e Jones, 2002), o isolamento social na infância deve ser alvo de atenção, pois representa um padrão de respostas inibidor da aquisição de comportamentos adaptativos e pode provocar problemas de ajustamento durante todo o ciclo de vida.

As crianças socialmente isoladas poderão estar em risco na aquisição de linguagem, valores morais e modo expressar sentimentos de agressividade, sendo que as consequências negativas podem persistir ao longo do tempo. O que significa que não se trata apenas de uma dimensão social, sendo também importante noutros domínios.

Outros autores (Birren; O'Neal e Robins; cit. *in* Strain *et al.*, 1981) demonstraram que uma grande proporção de adultos que requerem assistência psiquiátrica foram crianças tímidas e isoladas. Strain *et al.* (1981) referem que o isolamento social na infância é um forte preditor de problemas de ajustamento social na vida adulta. As crianças isoladas e impopulares parecem também ter maior probabilidade de abandono escolar e de serem identificadas como delinquentes anos mais tarde (Rinn e Markle, 1979).

Várias etiologias têm sido propostas como, por exemplo, a falha na aquisição de componentes básicos da competência social ou a incapacidade de manifestar essas competências, ainda que possam existir no repertório comportamental do sujeito (ver Marujo, 1985). As dificuldades poderão dever-se a inibição e ausência de reforço de comportamentos adequados, ansiedade ou falta de oportunidades. Algumas características pessoais da criança (e.g., aspecto físico ou nome invulgar) poderão também contribuir para o isolamento.

Asher (cit. *in* Rinn e Markle, 1979) distinguiu dois tipos de crianças isoladas: as que os outros rejeitam activamente e as que são meramente ignoradas. O autor defende que o primeiro tipo é mais frequente, sendo que as crianças emitem um reduzido número de estímulos positivos, como ajudar ou elogiar, e um elevado número de estímulos aversivos (e.g. críticas ou bater). Esta rejeição pode ser causada pelo facto dos colegas considerarem esses comportamentos desviantes (Ladd, Buhs e Troop, 2002).

O comportamento isolado é observado comumente em crianças com atraso mental, desordens da conduta, dificuldades de aprendizagem, autistas e com défices sensoriais (Strain *et al.*, 1981). O isolamento parece, nestes casos, ser estável e um padrão persistente de comportamento, parcialmente função de contextos socialmente não responsivos e segregados, onde as crianças são educadas (Strain *et al.*, 1981). As crianças isoladas são usualmente tímidas, assustadas e reservadas, ausentes da participação nas actividades (Schaefer *et al.*, 1986). Verifica-se que o momento em que o isolamento social severo se manifesta é quando a criança é colocada numa situação de grupo, na escola ou no dia-a-dia. Raramente o problema ocorre em casa e, assim, as intervenções são relativas mormente a situações fora de casa (Hersen, Bellack e Kazdin, 1982).

Por não causarem problemas nem perturbarem a sala de aula, não interferindo com o trabalho dos professores (Chang, 2003), as crianças muitas vezes são ignoradas. Frequentemente os educadores e outros profissionais de saúde mental estão mais envolvidos na promoção de competências académicas, de melhores interacções pais-criança e professor-criança e no controlo da agressividade (Strain *et al.*, 1981), negligenciando o isolamento social. Contudo, trata-se de uma questão que merece atenção já que, afectando as interacções adequadas entre pares, interfere também no bom ajustamento psicológico (Schaefer *et al.*, 1986).

## Intervenção cognitivo-comportamental

O recurso às várias metodologias de intervenção decorre das informações apuradas na avaliação e deverá ser levada a cabo tendo-se em conta as características da criança. Um processo de avaliação rigoroso e cuidadoso deverá, assim, ser levado a cabo antes da intervenção propriamente dita. As intervenções combinam frequentemente várias técnicas (e.g. pode recorrer-se, num programa, à modelagem, ao reforço e a sistemas de economia de fichas, e à participação de pares).

Dados consideráveis mostram que muitas crianças com incapacidades físicas, sensoriais ou intelectuais têm dificuldades nas relações interpessoais (Spence e Donovan, 1998). A abordagem mais apropriada dependerá, por isso, da natureza e severidade da incapacidade e do contexto onde a criança vive. O foco de treino é necessariamente diferente para crianças com dificuldades intelectuais severas e médias (Spence e Donovan, 1998). É importante considerar o nível de desenvolvimento da criança, pois este implica a execução adequada dos procedimentos e, além disso, comportamentos específicos associados à competência social variam com os diferentes níveis (Kendall e Morison, 1983). As crianças mais novas deverão ser expostas mormente a interações iniciadas por pares, oportunidades estruturadas de jogo, modelos e reforço social de adultos (Kendall e Morison, 1983).

Na preparação da intervenção deve atentar-se a vários elementos como o facto da duração das sessões e tamanho do grupo depender das características dos seus membros. Crianças muito jovens, com comportamentos disruptivos, requerem grupos pequenos e durações menores e, similarmente, crianças com défices severos de competências sociais podem requerer um grupo pequeno no qual exista um nível adequado de atenção individual (Spence e Donovan, 1998).

Como figura de autoridade na sala de aula, o professor exerce influência no grau em que diferentes comportamentos são reforçados ou inibidos. O seu comportamento social e estilo de liderança tem extrema importância no desenvolvimento do comportamento social das crianças (Zsolnai, 2002). Os professores em geral mostram maior empatia com a timidez e isolamento, e maior incómodo com a agressividade, em parte porque interfere com as suas tarefas. Chang (2003) examinou a influência do comportamento e crenças do professor na interação social nas turmas, tendo os resultados mostrado que a opinião positiva e empatia deste em relação a maior timidez e isolamento, ajudou a que os estudantes isolados se sentissem mais positivos sobre a sua competência social. Uma opinião positiva do professor ajudou a aumentar o *status* social de uma criança isolada que podia ser, de outra forma, negligenciada ou rejeitada (Chang, 2003).

No entanto, um refúgio numa relação de dependência com o professor pode reforçar a percepção dos colegas de que a criança "protegida" é socialmente incompetente e não ajuda esta a direccionar-se para aqueles, resultando isto num ainda maior afastamento. Deste modo, apesar de uma boa relação criança-professor aumentar o ajustamento social, esta não pode ser de dependência e de protecção, uma vez que isso poderá contribuir para a manutenção de comportamentos desadaptativos e inibição do contacto social.

O papel da escola, em geral, e dos professores/educadores, em particular, assume, nesta perspectiva, uma dimensão central. De facto, se se entender a educação como um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual (Gomes Carvalho, 2006), não se pode deixar de atentar ao que ocorre nas escolas e demais instituições educativas, no sentido de se prevenirem dificuldades sociais dos alunos e se promoverem competências de sociabilidade e de interação social.

Os professores/educadores, enquanto principais agentes no seio da instituição educativa, têm um papel fulcral, na promoção da interactividade e da sociabilidade entre os alunos, não só na realização das actividades extra-curriculares e nas temáticas abordadas nas áreas curriculares não disciplinares, mas também no próprio tipo de tarefas e no modo como encaram o currículo regular. Ou seja, a necessidade de uma preocupação permanente pela garantia da interação entre os alunos e da promoção de

competências sociais, de resto, competências que cada vez mais são valorizadas e permitem uma melhor adaptação dos indivíduos ao mundo, considerado por muitos pós-moderno e mais incerto.

Deste modo, apesar de serem seguidamente mencionadas várias técnicas (que se podem combinar entre si em programas de intervenção), não se deve deixar de sublinhar a centralidade e mesmo primazia do papel que assumem a escola, enquanto instituição, e os educadores, enquanto principais agentes da mesma, na promoção da socialização de cada aluno e na prevenção do isolamento social.

## Reforço material e social

Estas metodologias envolvem reforçar a criança depois desta emitir um comportamento desejado. Isso irá aumentar a frequência e a probabilidade de ocorrência do mesmo posteriormente (Martin e Pear, 1996). O reforço social de adultos pode ser eficaz no aumento de comportamentos sociais em crianças (Kendal e Morison, 1983; Hersen *et al.*, 1982; Marujo, 1985). Um estudo mostra como a atenção do professor, contingente a uma interacção de uma criança de 4 anos (isolada) com outra, era eficaz no aumento desse comportamento (Allen *et al.*, cit. in Kendal e Morison, 1983). Os dados não são, no entanto, conclusivos relativamente a efeitos de longo prazo.

Outros estudos em que foi aplicado reforço positivo da interacção social sugerem que estes procedimentos produzem aumentos imediatos de interacção social, mas os ganhos não são mantidos num *follow up* (Evers e Schwarz; O'Connor, cit. in Kendal e Morison, 1983). Num outro trabalho pretendeu-se aumentar o comportamento verbal de uma criança que não falava com colegas nem com o professor. Recorreu-se a um sistema de economia de fichas: cada vez que a criança respondia a uma questão colocada pelo professor, recebia um dólar em "dinheiro da escola" e, quando atingia uma certa quantia, podia trocá-la por materiais. Depois de algum tempo, foi dito à criança que poderia ganhar dinheiro em certos dias de escola mas não noutros. Os resultados demonstram a ocorrência de um grande aumento de resposta (Schaefer *et al.*, 1986).

Strain, Shores e Kerr (cit. in Strain *et al.*, 1981) apresentaram também um trabalho que envolvia reforço directo de professores de comportamentos sociais positivos de crianças pré-escolares do sexo masculino. Esta intervenção aumentou os comportamentos das mesmas e também os dos outros sujeitos que não estavam a receber reforço, embora em menor quantidade.

O reforço de colegas para interagirem com a criança isolada parece também ser útil. Num estudo, o professor utilizou procedimentos aplicados a crianças isoladas, mas neste caso aplicou-os a colegas para aumentar comportamentos de aproximação a crianças isoladas. Nordquist e Bradley (cit. in Strain *et al.*, 1981) mostraram que reforçar e dar ajudas verbais/físicas aos pares era essencial para o estabelecimento de um comportamento de jogo cooperativo com a criança alvo.

O facto desta metodologia ser utilizada no contexto ambiental diário em que a criança se encontra constitui uma vantagem, sendo de registar a grande eficácia particularmente no aumentar da frequência de interacção (Marujo, 1985). Com efeito, parece que, quanto mais jovens as crianças são reforçadas na comunicação com colegas da mesma idade em contextos naturais, mais competentes serão. Não só as crianças serão capazes de iniciar e manter um discurso com significado, como também mostram um leque notável de sensibilidade a pistas situacionais e de escuta (Guralnik, 1981).

## Modelagem

A modelagem é um processo através em que o indivíduo age de modo similar a outro depois de o observar (Perry e Furukawa, 1988). Neste caso, envolve a apresentação a crianças socialmente isoladas de situações em que outras são reforçadas por exibirem comportamentos sociais, com o intuito de que essas crianças isoladas passem também a exibí-los. Os meios através dos quais se pode fazer a modelagem podem ser demonstração ao vivo ou apresentação pictórica/filme. Estes procedimentos parecem ser eficazes na transmissão de novas competências sociais e na extinção de medos sociais (Kendall e Morison, 1983). Vários estudos demonstram a sua utilidade.

Num trabalho em que se usou a modelagem para promover competências sociais, O'Connor (1969) mostrou a crianças isoladas um filme com modelos interagindo com colegas e recebendo consequências positivas desse comportamento. As interações sociais aumentaram significativamente depois da intervenção, quando comparadas com o grupo de controlo (filme sobre golfinhos). Keller e Carlson (cit. in Kendall e Morison, 1983) criaram 4 filmes que modelavam vários comportamentos socialmente reforçantes (e.g. sorriso). Verificou-se que o procedimento produziu aumentos nos comportamentos.

Evers-Pasquale e Sherman (1975) distinguiram crianças socialmente isoladas orientadas e não orientadas para a interacção com os pares. Hipotetizaram que o efeito de um filme de modelagem pode induzir mudança na expectativa da criança de reforço positivo da interacção com os pares. Assim, depois de o verem, as crianças classificadas como orientadas para a interacção com os pares (que dessem importância ao contacto com os pares), teriam maior probabilidade de interagir com os pares do que as menos orientadas para os pares. Efectivamente, encontrou-se este efeito.

O recurso à modelagem pode também ocorrer em contexto real. Peck *et al.* (cit. in Strain, 1981) pediram a uma criança para observar comportamentos livres de jogo de um colega modelo durante um período regular, sendo os comportamentos livres de jogo similares da criança reforçados por um adulto. Verificou-se um aumento da interacção social entre as crianças inicialmente isolada e as restantes.

A modelagem dos pares para interacção com a criança isolada parece, similarmente, ter efeitos positivos. Walker e Hops (cit. in Strain *et al.*, 1981) apresentaram um filme de modelagem de interacção social a todas as crianças de uma sala de aula, excepto à criança-alvo. Os pares foram depois informados que podiam receber pontos se fizessem a criança-alvo iniciar interacção com eles. Os resultados revelam que as iniciações dos pares e também da criança aumentaram.

Os estudos sugerem que a escolha do tipo de modelagem depende dos comportamentos alvo a serem ensinados. Comportamentos como iniciar interacção e juntar-se às actividades de um grupo de crianças, melhor demonstrados por outras crianças e que requerem grupos de crianças interagindo em situações naturais, podem ser mais eficazmente ensinados através de filmes (Kendall e Morrison, 1983). Quando se avalia a eficácia de filmes de modelagem simbólica é importante lembrar que um filme pode não mostrar efeito, não porque a modelagem *per se* é ineficaz, mas porque os comportamentos apresentados não se coadunam com os défices das crianças (Kendall e Morison, 1983), pelo que é necessária uma avaliação adequada.

## Interacção e influência de pares

O envolvimento de colegas em contextos terapêuticos é um importante estímulo para o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças com dificuldades (Moroz e Jones, 2002), sendo

que estas intervenções parecem ser mais eficazes comparativamente às baseadas na participação de adultos (Strain *et al.*, 1981). De forma a terem oportunidade para praticar capacidades e experienciar qualidades associadas a crianças com competências comunicacionais semelhantes, as crianças com dificuldades devem ter a oportunidade de interagir com os pares (Guralnick, 1981). Até porque pares que participaram nos procedimentos de iniciação social parecem também tirar vantagem dessa experiência (Ragland *et al.*, 1978). Estas técnicas dão a oportunidade à criança isolada de interagir com outras crianças, quer de forma estruturada, com planeamento de sessões e treino dos participantes, quer de forma não estruturada, com interacção livre.

Quando se planeia uma intervenção deste tipo, os pares têm de ser seleccionados obedecendo-se a vários critérios, como a assiduidade, apresentar iniciações sociais positivas durante períodos livres e seguir as orientações do adulto correctamente (Strain *et al.*, 1981). A preparação destes deve envolver não só a explicação da tarefa, transmitindo-se os objectivos e o que deve ser feito, como também o treino da rejeição, através, por exemplo, de *role-play* em que um adulto ignora-o, explica este comportamento e, finalmente, encoraja-o. Os passos do treino devem ser repetidos em sessões diárias até a criança estar preparada para lidar com a criança socialmente isolada (Strain *et al.*, 1981).

Vários estudos demonstram as vantagens destas técnicas. Por exemplo, Strain (1977) treinou um colega de 3 crianças para iniciar um comportamento de jogo durante sessões individuais com estas. Os resultados mostraram um aumento do comportamento social positivo de todos os sujeitos envolvidos. Além disso, estes efeitos positivos generalizaram-se para o período de livre jogo da turma. Asher *et al.* (cit. in Kendal e Morison, 1983), por outro lado, verificaram que uma criança isolada pareceu ter ganho amigos após a oportunidade de planejar um espectáculo de marionetas com colegas e apresentá-lo à turma. Sugeriram que ser um “perito” em algo valorizado pelo grupo, pode proporcionar a aceitação da criança.

Schaefer *et al.* (1986) referenciam também intervenções bem sucedidas com crianças isoladas através de sessões de socialização com outras, sendo os resultados mais significativos se estas forem mais jovens. As sessões de jogo deram às crianças a oportunidade para serem assertivas e receber reforço por isso. Numa situação, cada criança interagiu com outra da mesma idade; noutra situação, a outra criança era mais nova. A intervenção envolveu sessões semanais de jogo durante várias semanas. Os resultados mostram que as crianças isoladas melhoraram significativamente, sendo que as que interagiram com crianças mais novas mostraram um maior aumento na actividade social. Os autores referem que as crianças socialmente isoladas não possuem competências de liderança e que a socialização com crianças mais novas envolve estas competências, na medida em que estas imitam e seguem primeiras. Isto serve como um reforço para a criança isolada e proporciona actividade social durante a interacção (Schaefer *et al.*, 1986).

Numa outra intervenção identificaram-se primeiramente componentes da interacção social (iniciação, resposta aos pares e continuação), tendo-se posteriormente programado dois períodos de actividade diários. Brinquedos e jogos estavam disponíveis durante estes períodos e as interacções sociais eram livres. Um sistema de economia de fichas fazia com que ganhassem pontos contingentes e certos comportamentos. Os resultados mostraram aumentos significativos na interacção social. Moroz e Jones (2002) referem também os efeitos positivos da recompensa, por parte dos professores, a colegas que elogiam o comportamento social positivo de crianças isoladas.

Uma última referência das vantagens da utilização de pares provém dos resultados da sociometria. Chennault (cit. in Strain *et al.*, 1981) relatou o uso bem-sucedido da técnica do emparelhamento sociométrico.

Os alunos de uma turma preencheram questionários sociométricos e os com menor pontuação foram emparelhados, na realização de uma tarefa, com os que tiveram maior pontuação. Os sujeitos experimentais, face a um grupo de controlo, aumentaram a sua posição sociométrica, passando a ter maior pontuação.

Já que o grupo de pares contribui para o desenvolvimento social de forma única, o objectivo último da intervenção terapêutica deverá ser facilitar a entrada neste (Kendall e Morison, 1983). Em alguns casos, a criança possui as competências necessárias e pode somente necessitar de assistência para ter a oportunidade de entrar no grupo. Noutros, as competências têm de ser ensinadas. Pode ser, no entanto, que os colegas sejam os melhores professores e a oportunidade para interagir positivamente com eles, como no estudo de Strain (1977), pode ter efeitos muito benéficos.

### Treino e ensaio comportamental de competências sociais

O treino de competências sociais pode servir como um tratamento para problemas existentes e também como uma medida preventiva, já que défices nesta área parecem ser crónicos (Rinn e Markle, 1979). O termo “competências sociais” é definido como um reportório de comportamentos verbais e não verbais com que a criança reage e interpreta as respostas dos outros. Ora, se estes estiverem ausentes, é necessário ensiná-los à criança, de forma que possa exibí-los.

O treino de competências sociais pode apresentar vários componentes. Um primeiro, relativo às instruções verbais, envolve encorajar as crianças a identificar comportamentos importantes nas interacções com os outros. Figuras, vídeos e *role-plays* podem ser usados para ilustrar competências importantes e providenciar material para as crianças discutirem (Spence e Donovan, 1998), sendo que, esta abordagem, pela sua transversalidade, pode ser operacionalizada em diversos contextos, como sejam as sessões de programas específicos de promoção de competências, mas também actividades de carácter curricular, em que se abordem estas temáticas.

Um outro aspecto é o ensaio comportamental, uma oportunidade para praticar as competências observadas ou recebidas em instruções. O *role-play* é uma forma de praticá-las antes de situações reais, podendo receber-se *feedback* e sugestões quanto ao desempenho. Podem também ser estabelecidas tarefas para casa, para encorajar o desenvolvimento de competências entre sessões e a prática em situações reais (Spence e Donovan, 1998).

Um último aspecto é relativo ao relaxamento e à exposição para lidar com situações de ansiedade social (aplicados e adaptados à idade da criança). O relaxamento é um estado incompatível com a ansiedade e com emoções negativas. Assim, se se ensinar as crianças a relaxarem aquando de problemas sociais, isto irá reduzir essas emoções e aumentar a probabilidade de responderem de modo competente (Spence e Donovan, 1998).

Providenciar instruções explícitas sobre estratégias para a interacção social, tal como outras formas de treino, têm sido empregues no tratamento de défices sociais. Um exemplo é um trabalho em que se pretendeu promover competências verbais. Forneceram-se às crianças instruções, demonstração e prática com *feedback*. Esta técnica foi eficaz no aumento dos comportamentos alvo (Kendall e Morison, 1983). Uma outra intervenção, consistindo em instruções, *feedback*, ensaio e modelagem, foi aplicada a

várias crianças não assertivas. Os resultados mostraram aumentos substanciais nos comportamentos alvo (Bornstein *et al.*, 1977).

Noutros estudos com grupos, crianças com baixa aceitação social foram treinadas na prática de competências sociais específicas. Os resultados mostram que crianças treinadas melhoraram em medidas sociométricas, ao passo que as dos outros grupos não (Kendall e Morison, 1983). Verificaram-se também ganhos no comportamento social de crianças isoladas após treino vários comportamentos como iniciar e manter interações e responder a iniciações de pares (Hops *et al.*, 1979).

Schaefer *et al.* (1986) referem um programa de treino de competências sociais para combater timidez extrema. A criança não tinha amigos e estava sempre sozinha, sendo breves as suas interações com vizinhos e familiares. Evitava o contacto visual e exibia poucas respostas de afecto. Treinaram-se várias competências (fazer questões, comentários reforçantes ou de apreço, contacto visual, calor humano) em duas sessões semanais. Cada sessão começava com uma discussão sobre o comportamento esperado, fornecendo-se ilustrações do mesmo. Depois, a criança exemplificava o uso das competências discutidas e ensaiadas. Após o treino foi apresentada a um colega, com quem tinha de falar. O diálogo foi gravado e centrava-se no que tinha sido aprendido na sessão (e.g., quando a sessão focava fazer questões, encorajava-se a criança a saber mais sobre os interesses do colega). A criança praticava depois as competências em casa com outras crianças. O tratamento levou a melhorias nas várias áreas abordadas e um *follow up* mostrou que os ganhos tinham sido mantidos. Avaliações de colegas e adultos significativos mostraram que a criança tinha melhorado, tendo-se confirmado ganhos em várias áreas como desempenho académico, interação com pares, existência de amigos e participação em actividades extra curriculares (Schaefer *et al.*, 1986).

Os estudos sugerem, assim, que o treino de competências sociais tem impacto no aumento da aceitação das crianças pelos pares, sugerindo que um processo consistindo em instruções, prática com colegas, feedback e auto-avaliação é eficaz no ensino de comportamentos sociais (Kendall e Morrison, 1983).

## Intervenções sociais-cognitivas

A forma como a criança pensa sobre os acontecimentos é importante e, por isso, uma intervenção cognitiva parece ser importante. Um adulto pode apresentar um reforço, mas o processamento cognitivo da criança dessa experiência pode torná-lo não reforçante (Kendal e Morison, 1983). O modo como as crianças pensam sobre os outros e sobre o seu mundo social influencia o seu comportamento social, sendo que as crianças com problemas de ajustamento podem apresentar défices em capacidades cognitivas sociais. Isto é, apresentariam défices na sua capacidade de ver o mundo de outro ponto de vista que não o seu (Kendall e Morrison, 1983).

Por exemplo, um estudo demonstrou que um grupo de crianças manifestando problemas interpessoais teve pior desempenho que grupos de controlo em tarefas que avaliavam o raciocínio sobre relações interpessoais e resolução de problemas interpessoais (Selman, Jaquette, Lavin, cit. *in* Kendall e Morison, 1983).

Noutra investigação, crianças impulsivas e inibidas mostraram diferir de outras bem ajustadas na resolução de problemas sociais como a capacidade de gerar soluções alternativas a problemas sociais



(Spivack e Shure; Spivack, Platt e Shure; cit. *in* Kendall e Morrison, 1983). Assim, intervenções de resolução de problemas interpessoais e familiares com crianças, auto-controlo mediado e verbalmente aplicado ao comportamento social e perspectivação social, parecem apresentar resultados encorajadores (Kendall e Morrison, 1983).

Podem distinguir-se várias áreas em que uma intervenção mais cognitiva pode surtir efeitos benéficos. Um exemplo é o treino de competências de percepção social, que inclui capacidades de reconhecer e discriminar as próprias emoções e sentimentos e os dos outros, a partir das suas pistas verbais e não verbais; identificar as características das situações sociais, como as regras envolvidas; entender como os outros podem interpretar as situações sociais e saber identificar um problema social (Spence e Donovan, 1998). À medida que as crianças ficam mais velhas, começam a controlar o seu comportamento através das suas próprias instruções verbais.

Começam por falar em voz alta e, gradualmente, este controlo é cada vez mais silencioso, até ser automático, pelo que o treino de uso de auto-instruções para guiar o comportamento pode também ser benéfico, desde que adaptado à idade da criança. (Spence e Donovan, 1998). Uma outra abordagem consiste no treino de competências de resolução de problemas e pretende ensinar as crianças a usar uma série de passos na sua forma de pensar, de modo a responder apropriadamente a problemas sociais.

Assim, a criança é treinada a: 1) Identificar a existência e natureza de um problema social; 2) Pensar antes de agir, e não ser impulsiva; 3) pensar em comportamentos alternativos para resolver o problema; 4) Prever as consequências prováveis destas soluções alternativas, e 5) Seleccionar e levar a cabo a melhor solução. Este treino envolve instruções e discussão dos passos da resolução de problemas e prática com um variado leque de dilemas sociais hipotéticos (Spence e Donovan, 1998).

Finalmente, há também o recurso à substituição de pensamentos geradores de ansiedade ou de comportamentos pouco adaptativos, por pensamentos positivos e mais adaptativos do ponto de vista social. Há muitos tipos de pensamentos que podem impedir a criança de se comportar de um modo socialmente competente (por exemplo, pensamentos antecipadores de resultados negativos ou excessivamente auto-críticos).

Neste sentido, é possível fazer com que as crianças se apercebam destes pensamentos e tentem substituí-los por outros mais positivos para si. Há três componentes envolvidos neste processo: ensinar às crianças o que são pensamentos negativos e por que são problemáticos, ensinar a identificar quando têm estes pensamentos e, finalmente, ensinar a encontrar outros pensamentos mais positivos.

## Generalização e manutenção da mudança comportamental

Uma das principais questões é a transferência das competências sociais das crianças do contexto clínico ou da sala de aula para o dia-a-dia. A manutenção da mudança comportamental social ao longo do tempo e a generalização de efeitos a novos parceiros sociais é difícil de alcançar e, por isso, são necessários esforços para assegurar que as tentativas de uso das novas competências sociais levem a uma resposta bem sucedida do grupo de pares e dos outros significativos (pais, irmãos e professores).

Em termos mais metodológicos, a falta de generalização pode ser atribuída ao leque limitado de competências sociais alvo de mudança nas crianças isoladas (Strain *et al.*, 1981). Mas um número de variáveis ambientais associadas à intervenção é muito importante para se entender a manutenção e generalização por parte das crianças. Uma delas, especialmente relevante nesta discussão, são os ambientes sociais, que podem não providenciar parceiros socialmente responsivos.

Frequentemente, as crianças voltam a ambientes desintegrados, com pares que os ignoram (podem até punir) e rapidamente extinguem comportamentos positivos. Tem-se demonstrado que, num ambiente em que crianças isoladas e crianças socialmente competentes são integradas, as segundas não irão interagir com as primeiras.

Deste modo, é necessário alterar a ecologia social e a rede de amizades numa sala de aula, por exemplo, para manter os ganhos das intervenções que não ocorram na mesma. Recordando-se também, por outro lado, que a própria sala de aula ou o espaço onde ocorrem diversas actividades de carácter curricular ou extra-curricular, são contextos por excelência para a preservação de ganhos comportamentais, bem como para o surgimento de outros.

Não se pode, portanto, entender a sala de aula como o local para onde as crianças se destinam depois de uma intervenção noutra local. Pelo contrário, deve ser perspectivado como um espaço privilegiado de interacção e de relacionamento interpessoal, pelo que deve ser “aproveitado” para favorecer o desenvolvimento social de cada um.

## Conclusão

Estando comprovado que o isolamento social na infância pode levar a inúmeras dificuldades ao longo do ciclo de vida, os agentes educativos deverão prestar maior atenção e empenhar-se mais na resolução destas dificuldades, promovendo, em diversas dimensões, oportunidades de sociabilização e de ganho de competências sociais. Se, por um lado, muitas vezes as crianças que pouco se relacionam com os colegas não são consideradas problemáticas por não interferirem nem causarem transtorno, por outro, o isolamento social é um padrão comportamental que pode ser nefasto, perturbando o ajustamento psicossocial do indivíduo ao longo da vida. E, sendo assim, intervir precocemente significa também prevenir que dificuldades presentes se agudizem e se transformem em padrões cumulativos de desajustamento (Ladd, Buhs e Troop, 2002).

A avaliação não pode negligenciar aspectos como o contexto em que os comportamentos ocorrem, se se trata de um défice de competências ou de desempenho, ou o estágio desenvolvimentista da criança. Estabelecer parâmetros que vão além da frequência, contemplando a duração, o tipo de comportamentos na interacção e no isolamento, é também importante. Podem destacar-se várias metodologias de avaliação, nomeadamente a entrevista clínica, a observação comportamental, as medidas sociométricas, as medidas análogas, e as escalas/questionários de auto e de hetero-relato. Do mesmo modo, existem várias metodologias comportamentais de intervenção, que deverão ser seleccionadas e utilizadas de acordo com a natureza das dificuldades da criança. Podem destacar-se o reforço material e social, a modelagem, a interacção e participação dos pares e o treino/ensaio comportamental.

A literatura sobre o isolamento social demonstra claramente que as diferentes intervenções têm sido benéficas e, assim, úteis. Um dos grandes desafios, porém, é a manutenção dos ganhos comportamentais, pelo que o meio onde a criança está inserida assume grande proeminência: podendo estar na origem e manutenção de muitos comportamentos inadequados, possibilitará também a sua mudança e reforço de outros mais desejados.

Não obstante esta perspectivação de intervenções de natureza mais psicossocial e mesmo clínica, não se pode esquecer a centralidade que têm as actividades curriculares e extra-curriculares, bem como as relações pedagógicas que se estabelecem entre educadores e educandos, enquanto veículos privilegiados de promoção de competências sociais. Até porque, antes de qualquer contemplação mais “patologizante” da realidade e do comportamento, deve-se procurar valorizar intervenções e comportamentos que, dentro da normalidade, favoreçam o sucesso.

## Bibliografia

- BELLACK, A.; HERSEN, M., e KAZDIN, A. (1982): *International Handbook of Behavior Modification and Therapy*. New York, Plenum Press.
- BORNSTEIN, M.; BELLACK, A., e HERSEN, M. (1977): “Social-Skills Training for Unassertive Children: A Multiple-Baseline Analysis”, in *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, pp. 183-195.
- BRANTA, C., e GOODWAY, J. (1996): “Facilitating Social Skills in Urban School Children Through Physical Education”, in *Journal of Peace Psychology*, 2 (4), pp. 305-319.
- CHANG, L. (2003): “Variable Effects of Children’s Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors”, in *Child Development*, vol. 74, 2 (Março/Abril), pp. 535-548.
- EVERS-PASQUALE, W. L., e SHERMAN, M. (1975): “The Reward Value of Peers: A Variable Influencing the Efficacy of Filmed Modelling in Modifying Social Isolation in Preschoolers”, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, pp. 594-606.
- FOULKS, B., e MORROW, R. (1989): “Academic Survival Skills for the Young Child at Risk for School Failure”, in *Journal of Educational Research*, vol. 82, 3, pp. 158-165.
- GOMES CARVALHO, R. G. (2006): “Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 39/2. Disponível em <http://www.rieoei.org/1434.htm>.
- GURALNICK, M. (1981): “Peer Influences on the Development of Communicative Competence”, in STRAIN, P. (Ed.): *The Utilization of Classroom Peers as Behaviour Change Agents*, pp. 31-68. New York, Plenum Press.
- HART, C.; CHONGMING, Y.; NELSON, L.; ROBINSON, C.; OLSEN, J.; NELSON, D.; PORTER, C.; JIN, S.; OLSEN, S., e WU, P. (2000): “Peer Acceptance in Early Childhood and Subtypes of Socially Withdrawn Behaviour in China, Russia, and the States”, in *International Journal of Behavioral Development*, vol. 24, 1 (1 de Março), pp. 73-81.
- HOPS, H.; WALKER, H., e GREENWOOD, C. (1979): “A Program for Remediating Social Withdrawal in School”, in L. A. HAMERLYNCK (Ed.): *Behavioral Systems for the Developmentally Disabled: I. School and Family Environments*. New York, Brunner/Mazel.
- KAVALE, K., e FORNESS, S. (1996): “Social Skills Deficits and Learning Disabilities: A Meta Analysis”, in *Journal of Learning Disabilities*, vol. 29, issue 3, pp. 226-238.
- KENDAL, P., e MORISON, P. (1983): “Integrating Cognitive and Behavioural Procedures for the Treatment of Socially Isolated Children”, in MEYERS, A., e CRAIGHEAD, N. (Eds.): *Cognitive Behavior Therapy with Children*, pp. 261-288. New York, Plenum Press.
- LADD, G.; BUHS, E., e TROOP, W. (2002): “Children’s Interpersonal Skills and Relationships in School Setting: Adaptive Significance and Implications for School-Based Prevention and Intervention Programs”, in P. K. SMITH e C. H. HART: *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, Blackwell Publishers.
- MARTIN, G., e PEAR, J. (1999): *Behavior Modification: What is and how to do it*. New Jersey, Prentice Hall.

- MARUJO, H. (1985): *Isolamento social: métodos de avaliação e processos de intervenção*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- MOROZ, K., e JONES, K. (2002): "The Effects of Positive Peer Reporting on Children's Social Involvement", in *School Psychology Review*, vol. 31, 2, pp. 235-245.
- O'CONNOR, R. (1969): "Modification of Social Withdrawal Through Symbolic Modelling", in *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, pp. 15-22.
- RAGLAND, E.; KERR, M., e STRAIN, P. (1978): "Effects of Peer Social Initiations on the Behaviour of Withdrawn Autistic Children", in *Behavior Modification*, 2, pp. 565-578.
- RINN, R., e MARKLE, A. (1979): "Modification of Social Skill Deficits in Children", in BELLACK, A., e HERSEN, M.: *Research and Practice in Social Skills Training*. New Cork, Plenum Press.
- SCHAEFER, C.; MILLMAN, H.; SICHEL, S., e ZWILLING, J. (Eds.) (1986): *Advances in Therapies for Children*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- SPENCE, S., e DONOVAN, C. (1998): "Interpersonal Problems", in GRAHAM, P. (Ed.): *Cognitive Behavior Therapy for Children and Families*. New York, Cambridge University Press.
- STRAIN, P. (1977): "An Experimental Analysis of Peer Social Initiations on the Behaviour of Withdrawn Preschool Children: Some training and generalization effects", in *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, pp. 445-455.
- STRAIN, P.; KERR, M., e RAGLAND, E. (1981): "The Use of Peer Social Initiations in the Treatment of Social Withdrawal", in STRAIN, E. (Ed.): *The Utilization of Classroom Peers as Behaviour Change Agents*, pp. 101-128, New Cork, Plenum Press.
- VAUGHN, S.; HOGAN, A.; LANCELOTTA, G.; SHAPIRO, S., e WALKER, J. (1992): "Subgroups of Children with Severe and Mild Behaviour Problems: Social Competence and Reading Achievement", in *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 21, 2, pp. 98-106.
- ZSOLNAI, A. (2002): "Relationship Between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achievement", in *Educational Psychology*, vol. 22, 3, pp. 317-329.