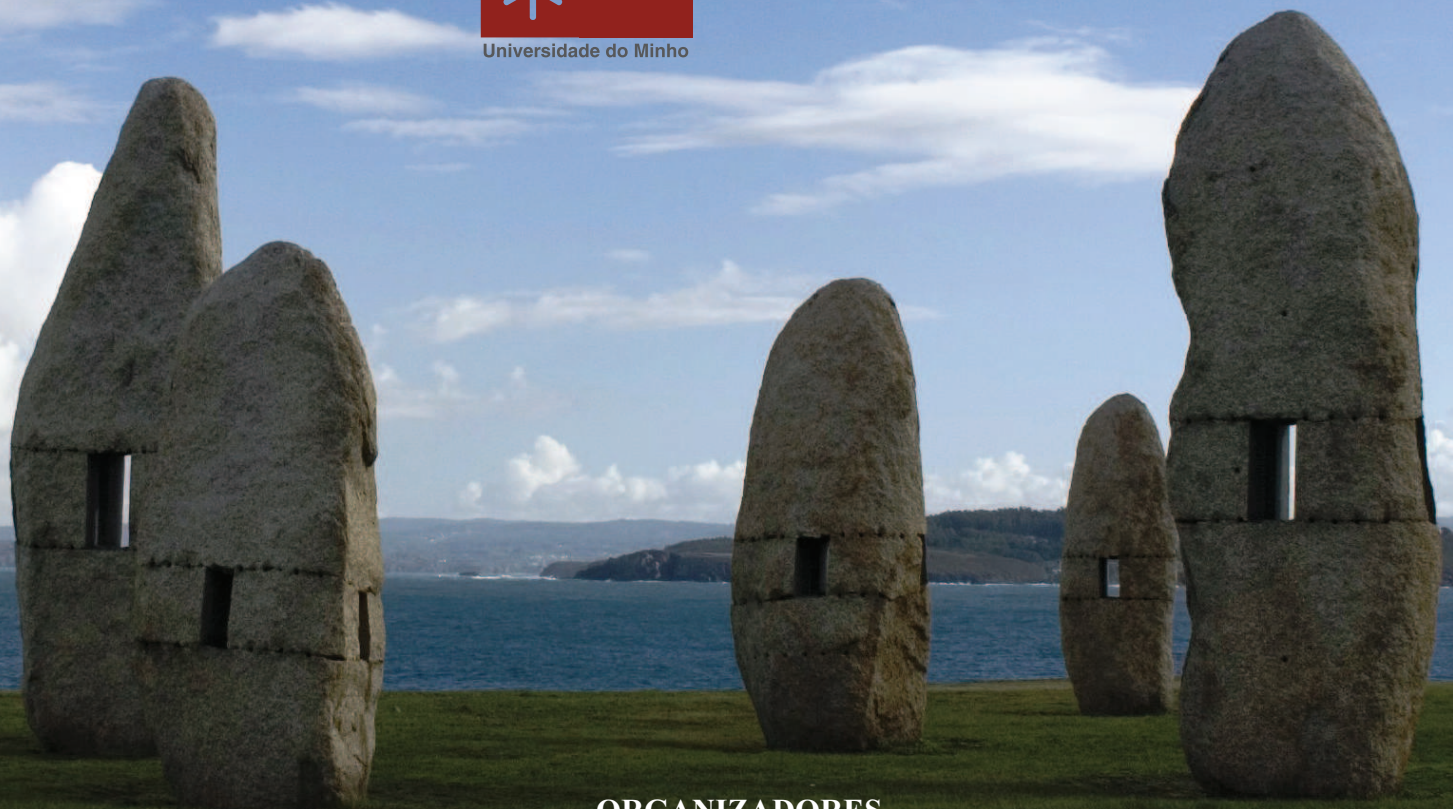


XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

www.udc.es/congresos/psicopedagogia

SEDE: Facultade de Ciencias da
Educación Campus de Elviña
Universidade da Coruña

DATA: 7, 8 e 9 de setembro de 2011



ORGANIZADORES

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo,
Juan Carlos Brenlla Blanco, Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida

IMPACTO DE UM PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS EM CRIANÇAS DE RISCO

Eunice de Jesus Ferreira Leite Fernandes Freitas; Maria Celeste Rocha Simões; Ana
Paula Loução Martins.

Universidade do Minho, Braga, Portugal

eunicefreitas27@gmail.com

RESUMO

A finalidade deste estudo foi a de verificar o impacto de um programa preventivo de competências sociais, com uma intervenção semanal de 90 minutos durante 12 semanas, através de práticas de expressão dramática e de expressão plástica. Este programa teve como vectores essenciais fomentar a comunicação, a utilização de comportamentos assertivos, a resolução de problemas e a capacidade de gestão de conflitos, com o intuito de diminuir comportamentos disruptivos e problemas emocionais que surgem associados a factores de risco.

A investigação foi desenvolvida através de um estudo quase experimental, com dois grupos de duas turmas, pertencentes a uma escola do concelho de Vila Franca de Xira: um grupo experimental e um grupo de controlo. Cada um dos grupos incluía alunos duma turma do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos e alunos duma turma do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. O grupo experimental e o grupo de controlo eram idênticos, nas seguintes dimensões: agressividade, disfuncionamento familiar, dificuldade em exprimir emoções/sentimentos e em lidar com o medo.

O programa compreendia doze sessões e abordava competências para lidar com os sentimentos, competências para lidar com a agressividade e competências para lidar com o *stress*. Cada uma das sessões foi planificada tendo por base pesquisas científicas e contemplou um conjunto de actividades diversificadas e criativas, de modo a motivar os alunos para a sua participação.

Foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, que permitiram que se conhecessem as áreas fortes e as áreas fracas dos alunos.

Para o procedimento de análise dos dados recolhidos foi utilizada a estatística inferencial e correlacional.

A avaliação deste estudo foi realizada através de pré-teste/pós-teste no grupo experimental e no grupo de controlo, com vista a estabelecer relações entre variáveis, nomeadamente, na verificação de diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo através dos grupos, alunos, pais e professores.

RISCO: DEFINIÇÕES E FACTORES

O conceito de “risco” insere-se nos vários contextos da vida do indivíduo durante todo o seu percurso existencial ou durante um determinado intervalo de tempo, podendo trazer consequências nefastas para o seu desenvolvimento, desencadeando patologias ou desajustamentos, nomeadamente na área da saúde mental, e prejudicando as pessoa que se encontram à sua volta (Coie et al., 1993).

Os factores de risco não ocorrem de um modo estanque, isoladamente, mas através de várias influências e transversalidades (Amparo, Gaivão, Cardenas, & Koller, 2008). Estes factores apresentam um efeito multiplicativo, ou seja, à medida que aumenta o número de factores de risco também aumenta, consideravelmente, a possibilidade de desencadear uma perturbação emocional ou comportamental na criança e no jovem (Matos & Spence, 2008).

Simões (2008) refere que o risco é agrupado, por muitos autores, em várias categorias que estão associadas ao desajustamento, designadamente, o contexto familiar e ecológico, problemas emocionais, escolares, interpessoais e défice de competências.

No âmbito deste trabalho, destaco os problemas interpessoais que dizem respeito à rejeição dos pares e ao isolamento. Carvalho (2006), apoiando-se em diversos autores, refere o isolamento social como uma problemática que pode ser encontrada na escola e que pode representar um conjunto de comportamentos inibidores na aquisição de comportamentos adaptativos, na linguagem, nos valores morais e na expressão de sentimentos de agressividade. Esta problemática, segundo vários autores, pode provocar distúrbios psicológicos que se vão manifestar ao longo da vida, comprometendo, por isso, o sucesso da criança. O combate a esta problemática exige o apoio e a atenção dos educadores/professores, através de várias dinâmicas de cooperação, de interactividade, de sociabilidade entre os alunos e de programas específicos de competências sociais.

RESILIÊNCIA: UMA RESPOSTA EQUILIBRADA AO RISCO

Resiliência é um termo que vem do latim *resilire* e que significa “saltar para trás”. Garmezy (1993) define este conceito como a capacidade que o indivíduo tem de ser flexível em situações de adversidade.

Simões (2008) explica que a resiliência traduz a capacidade de equilíbrio que um indivíduo possui quando confrontado com uma situação adversa.

Nas crianças o termo é associado à capacidade de elas vivenciarem factores de risco sem desenvolverem nenhuma problemática, tal como a delinquência, o desajustamento psicológico, dificuldades académicas, doença física e problemas de comportamento (Hauser, Vieyra, Jacobson, & Wertreib, 1985).

Este conceito é dinâmico e pode ser vivenciado em qualquer momento da vida. Para desenvolver esta capacidade o indivíduo tem de dispor de determinados factores, nomeadamente, factores de protecção, no âmbito familiar, escolar, pessoal e relacional, de modo a que haja um equilíbrio entre factores de risco e factores protectores, para que quando aumentarem os factores de risco aumentem também os factores protectores.

FACTORES DE PROTECÇÃO: UMA CONDUTA PARA A RESILIÊNCIA.

Matos e Spence (2008) chamam a atenção para a existência de várias pessoas que vivenciam acontecimentos negativos e situações problemáticas, e que conseguem manter comportamentos ajustados. Estes indivíduos possuem um conjunto de factores protectores que actuam face à presença adversa de factores de risco, impedindo o desenvolvimento de problemas psicológicos.

Os factores de protecção, tal como os factores de risco, podem surgir em qualquer altura ao longo da vida, em qualquer contexto, em qualquer domínio, na própria pessoa, na família, na escola, com os amigos ou até na comunidade, constituindo uma mais valia face ao risco. Estes factores actuam de uma forma aditiva, ou seja, o surgimento de um pode desencadear outros, num qualquer momento da vida da criança e do adolescente e minimizam o impacto do risco, desenvolvendo alternativas para a resolução de problemas.

Os factores de protecção, segundo Simões (2008) surgem, na maior parte das vezes, relacionados em três grupos: factores de protecção individuais, comunitários e familiares (Garmezy, 19913) e constituem a chamada tríade protectora ou tríade da resiliência.

Os factores individuais dizem respeito ao temperamento, à capacidade de reflexão, ao funcionamento intelectual, ao Q.I., às competências cognitivas, e

relacionam-se com a vulnerabilidade, sendo cruciais na resposta dada pelo indivíduo face a situações adversas. Werner e Smith (2001) enunciam a autonomia, a maturidade social, as competências escolares e a auto-confiança como pertencentes a esta nomenclatura e referem que estes factores têm mais impacto que os factores de risco. Os factores comunitários estão relacionados com o apoio dos professores, de assistentes sociais ou instituições sociais (Garmezy, 1993). Os factores familiares compreendem o afecto e a coesão familiar.

Maten, et al. (1999) constatou, através de um estudo, que os factores de protecção estão relacionados com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Os indivíduos que possuem competências, mesmo quando expostos a situações de risco, revelam-se resilientes, ao invés daqueles que as não têm.

COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS: DEFINIÇÃO

Apesar da divergência na sua formulação, as várias definições do conceito de competências sociais convergem para o sentido de comportamento social adequado, tendo em conta a cultura, o contexto e o nível etário do indivíduo (Matos, 1998).

A competência social traduz-se, pois, numa avaliação de um comportamento social enquanto comportamento adequado. Ora, o mesmo comportamento social às vezes é considerado adequado outras vezes é considerado inadequado às circunstâncias, dependendo de variáveis como: quem faz o quê, com quem, como, em que contexto, com que finalidade, com que resultado, uma vez que os padrões de relacionamento interpessoal variam grandemente de cultura para cultura e dentro da mesma cultura com a idade, sexo, estatuto sócio-económico e educação. (Matos & Carvalhosa, 2000, p. 43)

O desenvolvimento de competências pessoais e sociais abrange todas as vertentes individuais, relacionais e emocionais do indivíduo. Na primeira, através do desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito, na segunda, através da promoção de comportamentos assertivos e das relações interpessoais e na terceira, através da gestão emocional.

A promoção destas competências desenvolve a capacidade de interesse e expectativa pela vida do próprio indivíduo, permitindo encarar o futuro de uma forma mais positiva, com mais confiança e, por conseguinte, com mais sucesso (Calmeiro, 2008).

Kendall e Morrison (1983) explicam que o treino destas competências tem um impacto significativo no desenvolvimento da aceitação das crianças pelos pares e que podem ser promovidas através de práticas como: instruções, cooperação, *feedback* e auto-avaliação.

As competências sociais, estando ausentes da vida da pessoa, podem provocar o isolamento social e a alienação, tornando-se por isso um factor determinante no ajustamento do indivíduo e na aquisição do seu estado de resiliência (Matos et al., 2000).

A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola pode surgir como um contexto novo e diferente para algumas crianças, com regras difíceis de cumprir e interiorizar (Meireles, 2009).

Greenberg et al. (2003) referem-se à escola como um contexto de aprendizagem académica, social, emocional e de saúde para crianças e jovens. Para estes autores é imprescindível, promover competências pessoais e sociais, no âmbito escolar, pois através destas é possível prever situações de consumos de substâncias, falta de assiduidade na escola, comportamentos anti-sociais, etc.

Matos, Simões e Canha (2008) citam vários autores para explicar que existe uma grande relação entre défices de competências sociais e problemas de comportamento.

Trivellato e Maturno (1999) referem que as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento são duas variáveis bi-direccionais, sendo simultaneamente causas e efeitos.

As crianças que apresentam dificuldades nas áreas académicas evidenciam, na maior parte das vezes, problemáticas que afectam o seu estado emocional e comportamental, podendo estas interferir nas relações interpessoais nos vários contextos em que a criança se insere. (Feitosa et al., 2005).

O desenvolvimento de competências sociais ajuda a colmatar a problemática do isolamento social nas crianças (Carvalho, 2006). A falta de competências sociais conduz a problemas de comportamento e de relacionamento (Matos & Bernardo, 2008).

Quanto maior é o conjunto de competências sociais das crianças, melhor é a sua competência académica e conseqüentemente menor é o número de reprovações, já que os comportamentos sociais podem ser aprendidos como qualquer outro comportamento, com as componentes cognitiva, emocional, motivacional e comportamental. Estes comportamentos sociais são conseguidos através de programas de competências pessoais e sociais que ajudam o indivíduo a comunicar e a relacionar-se com os outros, a expressar ideias, opiniões e a reivindicar os seus direitos sem o recurso à agressão, a negociar tendo em conta as suas ideias e as dos demais intervenientes, a gerir conflitos e alternativas, a identificar e resolver situações problemáticas (Matos et al., 2008).

PROGRAMAS DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS

Actualmente, os programas de promoção de competências sociais baseiam-se no desenvolvimento das capacidades pessoais, afectivas e relacionais, nos comportamentos verbais e não verbais, nas componentes motivacionais, socioculturais, e nos processos perceptivos de processamento de informação, com o intuito de generalizar a aquisição das aprendizagens para o âmbito social (Bedell & Lennox, 1997) e profissional (Meireles, 2009) e reduzir a exposição das crianças e jovens a factores de risco ou (quando esta redução não seja possível), diminuir o impacto dos factores de risco.

Matos (2005) refere que a promoção de programas de competências pessoais e sociais permite que as crianças e os adolescentes identifiquem e resolvam os seus próprios problemas, giram conflitos interpessoais, optimizem a sua comunicação interpessoal, defendam os seus direitos, resistam à pressão do grupo e escolham um estilo de vida saudável.

Alguns dos programas de promoção de competências pessoais e sociais são estruturados, a partir de três vertentes: a) comunicação interpessoal; b) solução de problemas e gestão de conflitos; c) capacidades sociais e assertividade. Para a aquisição destas competências é contemplada a expressão verbal e a expressão corporal - respectivamente, o tom de voz; a expressão facial; o espaço interpessoal; a postura e a gesticulação. “Os sinais não verbais são indicadores da atitude emocional, motivacional e cognitiva do indivíduo, e são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem verbal. A competência ao nível da comunicação não-verbal é um critério necessário para um comportamento socialmente competente” (Matos et al., 2008, p. 503).

Os programas de competências pessoais e sociais apresentam objectivos diversificados e resultados eficientes na forma como desenvolvem a harmonia com os outros, o bem-estar, a inserção social, a cooperação e o auto-conhecimento, quer no aspecto físico, quer no psíquico.

Calmeiro (2008) dá ênfase a várias dinâmicas através das quais as crianças e os adolescentes aprendem a planear o futuro, a reflectir, a serem autónomos e a saberem procurar diferentes alternativas e relações de ajuda para as suas dificuldades. O desenvolvimento destes programas constitui uma mais valia para o desenvolvimento de um estilo de vida saudável.

METODOLOGIA

Neste estudo o paradigma de investigação privilegiado é o método quantitativo, prevalecendo por isso uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva e direccionada para os resultados.

Para a realização deste estudo, quase-experimental, a amostra, escolhida aleatoriamente, compreendeu dois grupos: um grupo experimental com 20 alunos a frequentarem o 2.º ano de escolaridade e 21 alunos a frequentarem o 4.º ano de escolaridade e um grupo de controlo com 20 alunos a frequentarem o 2.º ano de escolaridade e 19 alunos a frequentarem o 4.º ano de escolaridade. Ambos os grupos integram, pois, crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade.

A amostra é relativamente homogénea tendo em atenção as características do grupo experimental e do grupo de controlo. Apresenta uma média de idades de 8,19 e um desvio padrão de 1,18. Ambos os grupos pertencem a uma escola E.B.1 que integra um Agrupamento de Escolas do concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa.

Os alunos que compõem as turmas deste estudo (quatro), na sua maioria, vivenciam uma ou mais das seguintes situações de risco: baixo estatuto social, integração em famílias monoparentais e desorganizadas, vivência de divórcios difíceis, situações de desemprego dos progenitores, exposição a modelos agressivos, depressivos e ansiosos e com comportamentos desviantes, nomeadamente, consumos excessivos de álcool, privação de ligações fortes com um dos membros da família e escasso tempo com a família, desenvolvendo, conseqüentemente, uma fraca comunicação e afectividade com os progenitores.

O meio é pobre, sendo a escola o foco principal do desenvolvimento das crianças, que lhes oferece várias aprendizagens adaptadas a cada uma das dificuldades e problemáticas que evidenciam, valorizando o seu desenvolvimento em todas as suas vertentes: académicas, sociais, pessoais e emocionais.

Para a realización deste estudo foram utilizados vários instrumentos de recolla de dados, nomeadamente, inquéritos, com a finalidade de conhecer melhor o perfil dos alunos, as suas características, competências e progressos foram os seguintes:

1. “Questionário de Capacidades e de Dificuldade (SDQ - Por)”; - para pais – (Goodman R (1997). The Strengths and Difficulties. Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581-586).
2. “Questionário de Capacidades e de Dificuldade (SDQ - Por)”; - para professores (Goodman R (1997). The Strengths and Difficulties. Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581-586).
3. “Questionário de Capacidades e de Dificuldade (SDQ - Por)”; - para alunos (Goodman R (1997). The Strengths and Difficulties. Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581-586).
4. “Checklist – Aprendizagem Estruturada de Skills Sociais” -(Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1980, Aventura Social – FMH/UTL, 1996);
5. “Beck Youth Inventories” (Beck, Beck, & Jolly, 2001, traduzido e adaptado por Simões, Matos, Lebre, 2005).

As variáveis dependentes correspondem assim às seguintes competências trabalhadas com os alunos:

- Expressão dos Sentimentos
- Compreender os Sentimentos dos outros
- Expressão dos Sentimentos adequados à situação
- Lidar com a fúria dos outros
- Lidar com o medo
- Responder a provocações
- Evitar problemas com os outros
- Fazer uma queixa
- Lidar com a exclusão
- Lidar com mensagens contraditórias
- Lidar com uma acusação
- Lidar com a pressão do grupo

A variável independente corresponde ao programa de competências pessoais e sociais aplicado ao grupo experimental. Este programa foi realizado em 12 sessões, cada uma com 90 minutos de duração.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para a análise dos dados recolhidos foi utilizado o pacote estatístico *SPSS 16.0 for Windows*. Para além da estatística univariada foram também conduzidas análises estatísticas para verificar a existência de diferenças entre amostras independentes e amostras emparelhadas.

Dada a multiplicidade dos resultados passo a apresentar algumas das conclusões, nomeadamente, aqueles que se referem à opinião dos professores em relação aos alunos.

Em relação ao “Questionário de Capacidades e de Dificuldade (SDQ - Por)”;

- (Goodman R (1997). *The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586), para professores, pais e alunos foi possível verificar que o grupo experimental, segundo a percepção dos professores, evoluiu significativamente, na diminuição dos problemas de relacionamento com os colegas, nos sintomas emocionais e nos problemas de comportamento e aumentou significativamente nos comportamentos pró-sociais.

Posto que o objectivo principal do programa era, precisamente, a promoção de comportamentos pró-sociais, os dados acima referidos alcançam um significado maior por indicarem que o objectivo foi conseguido.

Os resultados obtidos vão ao encontro de Matos e Spence (2008) quando referem que os factores protectores actuam de uma forma aditiva, ou seja, o surgimento de um destes factores pode desencadear outros, num qualquer momento da vida da criança e minimizam o impacto do risco, desenvolvendo alternativas para a resolução de problemas.

A mesma evolução não se encontrou no grupo de controlo, já que os alunos apenas obtiveram diferenças significativas positivas em duas das competências, não manifestando, ao contrário do grupo experimental, um aumento de comportamentos pró-sociais e uma diminuição dos sintomas emocionais.

Foi possível verificar que a avaliação entre os grupos no momento final revelou resultados diferentes entre o grupo experimental e o grupo de controlo, permitindo-nos concluir que o programa de competências pessoais e sociais desenvolvido no grupo experimental teve um impacto positivo nos alunos.