

---

## **Eu sou o que me dizem que sou? Zombaria, Habilidades Sociais e Autoconceito**

---

**Am I what others say I am? Teasing, Social Skills and Self-Concept**

**¿Yo soy lo que dicen que soy? Burlas, Habilidades Sociales y Autoconcepto**

**Livia Andrade Benatti\***

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

**Débora de Hollanda Souza\*\***

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

### **RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo principal investigar se as habilidades sociais poderiam funcionar como uma variável moderadora na relação entre a provocação dos colegas e o autoconceito. Quarenta e oito meninas entre 9 e 10 anos foram avaliadas por uma escala de autoconceito (EAC-IJ), por um componente do instrumento de avaliação de habilidades sociais (SMHSC-Del Prette), baseado em autorrelato, e responderam a um questionário que fornecia uma medida da frequência de provocação/zombaria feita por colegas. Além disso, as professoras das participantes fizeram uma avaliação do nível de socialização das participantes, utilizando uma escala de 10 pontos, criada pelas pesquisadoras. Os resultados revelaram uma tendência para um efeito moderador do nível de socialização na relação entre provocação e autoconceito. As participantes que foram consideradas mais sociáveis pareciam sofrer menos os efeitos negativos da provocação e, conseqüentemente, apresentaram escores maiores na escala de autoconceito do que as participantes consideradas menos sociáveis.

**Palavras chave:** habilidades sociais, autoconceito, zombaria.

### **ABSTRACT**

The present study aimed to investigate whether social skills could function as a moderating variable in the relationship between peer teasing and self-concept. Forty-eight girls, between 9 and 10 years of age, were assessed by a self-concept instrument (EAC-IJ), by a component of a self-report measure, designed for the Brazilian population to assess social skills (SMHSC- Del Prette); they were also administered a questionnaire providing a measure of the frequency of peer teasing or provocation. Moreover, teachers assessed participants' level of socialization, using a 10-point scale, especially designed for the present study. Results suggest a trend toward a moderating effect of socialization level, as reported by teachers. Participants who were rated as more sociable seemed to suffer less from the negative

effects of peer provocation and, consequently, presented higher scores in the self-concept scale than participants who were rated as less sociable.

**Keywords:** social skills, self-concept, teasing.

### **RESUMÉN**

El presente estudio tuvo como objetivo principal investigar si las habilidades sociales podrían funcionar como una variable moderadora en la relación entre la provocación de los colegas y el autoconcepto. Cuarenta y ocho niñas de 9 y 10 años fueron evaluadas mediante una escala de autoconcepto (EAC-IJ), y un componente del instrumento de evaluación de habilidades sociales (SMHSC-DelPrette), basado en auto relato, y respondieron a un cuestionario que daba una medida de frecuencia de provocación/ burla hecha por colegas. Además, las profesoras de las participantes hicieron una evaluación del nivel de socialización de las participantes, utilizando una escala de 10 puntos, creada por las investigadoras. Los resultados revelaron una tendencia a un efecto moderador del nivel de socialización en la relación entre provocación y autoconcepto. Las participantes que fueron consideradas más sociables parecían sufrir menos los efectos negativos de la provocación y, consecuentemente, presentaron escores mayores en la escala de autoconcepto que las participantes consideradas menos sociables.

**Palabras clave:** habilidades sociales, autoconcepto, burlas.

## **Eu sou o que me dizem que sou? Zombaria, Habilidades Sociais e Autoconceito**

O conhecimento que um sujeito adquire sobre si mesmo, incluindo o conhecimento sobre o seu perfil cognitivo, afetivo e comportamental, é denominado autoconceito (Martins, Nunes & Noronha, 2008; Suehiro, Rueda, Oliveira, & Pacanaro, 2009). Como sugerem Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), o processo de formação do autoconceito é lento e influenciado pelas relações que a criança constrói ao longo do seu desenvolvimento e nos mais diferentes contextos.

No que diz respeito especificamente ao aspecto cognitivo do desenvolvimento do autoconceito, há evidências de que as crianças se avaliam inicialmente (assim como avaliam seus pares) utilizando conceitos mais globais e muito relacionados a aspectos concretos e observáveis, como por exemplo, características físicas ou tendências comportamentais (e.g., "sou alto", "gosto de bolo de chocolate" ou "sei contar até 100"), mudando suas avaliações com frequência (cf. Rosen, 2011). Conforme se desenvolvem, as crianças avançam na sua cognição social, ou seja, no seu entendimento e conhecimento sobre o seu ambiente social (e.g., Harris, 2006), incluindo a maneira como interpretam, selecionam, lembram e usam as informações sociais para formar juízos e tomar decisões (Arket, Aronson, & Wilson, 2002). Ao mesmo tempo, elas começam a dar mais importância a aspectos não visíveis de si mesmas, como características sociais e psicológicas, assim como aos estados mentais

que podem explicar o comportamento de outras pessoas (Pavarini & Souza, 2012). Essas mudanças levam, por sua vez, a uma compreensão cada vez mais sofisticada de si mesmas. O autoconceito torna-se mais preciso, específico e articulado.

Simultaneamente, o ingresso no contexto escolar resulta no aumento do número de vínculos interpessoais e as comparações com outras crianças tornam-se mais frequentes (Daudt, Souza, & Sperb, 2012; Dunn, 2004). Dessa forma, as opiniões e críticas alheias começam a ter um impacto direto sobre o que a criança pensa e sabe a respeito de si mesma. Nessa fase, o comportamento dos colegas funciona como um parâmetro importante para a avaliação do próprio comportamento (Rosen, 2011). Se o seu desempenho acadêmico, por exemplo, está aquém do desempenho de seus colegas, essa diferença pode gerar efeitos emocionais negativos. De fato, já há evidências de que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam escores mais baixos de autoconceito (Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004).

Estudos recentes têm investigado também os efeitos de um fenômeno frequente no contexto escolar: o *teasing* (zombaria/provocação), que pode ser definido como um tipo de vitimização entre pares que se evidencia por diferentes tipos de comentários negativos feitos à criança em relação à sua aparência física ou aspectos da sua personalidade de maneira crítica ou maldosa (Noser, & Steele, 2016). Esses comentários podem ter um efeito sobre o autoconceito e a autoestima da criança na medida em que geram insatisfação em relação a si mesma (Cattarin & Thompson, 1994).

Davison e Birch (2002), por exemplo, realizaram um estudo longitudinal com crianças entre 5 e 7 anos, durante o qual avaliaram o autoconceito, a percepção corporal, o Índice de Massa Corporal (IMC), o relato de zombaria/provocação (*teasing*) dos colegas e a crítica parental em relação ao peso da criança. A análise dos dados demonstrou que, aos 5 anos, as crianças com maior IMC se avaliavam como menos competentes cognitivamente. Aos 7 anos, as crianças com escores mais altos de estima corporal se avaliavam como mais competentes, tanto em relação às suas características físicas como em relação às cognitivas. Os dados também revelaram que as crianças com uma frequência maior de episódios de zombaria (*teasing*) tinham uma estima corporal mais baixa e se avaliavam como menos competentes cognitivamente.

Nessa mesma direção, Martins, Nunes e Noronha (2008), procurando estabelecer relações entre o autoconceito e a percepção do próprio corpo, investigaram a relação entre a satisfação com a imagem corporal e o autoconceito em adolescentes de 14 a 17 anos. As autoras observaram que a satisfação com a imagem corporal estava significativamente correlacionada com o autoconceito. Mais

especificamente, os participantes que tinham uma imagem mais positiva de si mesmos, principalmente no âmbito escolar e no âmbito social, também apresentavam uma maior satisfação com a sua aparência física. Os resultados também sugerem que as meninas apresentam uma tendência maior para receber críticas em relação à aparência e à imagem corporal do que os meninos.

De fato, há evidências de que as meninas possuem uma tendência maior a se comparar mais com os membros do seu grupo do que os meninos (Jones, 2001). Além disso, elas são mais influenciadas por diferentes modelos de imagem corporal: suas mães, irmãs mais velhas ou personagens na televisão (Smolack, 2011). Ao mesmo tempo, meninas são mais inclinadas a adotar formas mais sutis ou indiretas de agressão, como promover o isolamento, a difamação e a zombaria, destacando os atributos negativos dos outros (Moreno, 2004).

Adicionalmente, estudos mais recentes têm revelado que os efeitos da zombaria (*teasing*) são distintos para meninas e meninos. Por exemplo, Schaefer e Salafia (2014), em um estudo com 158 adolescentes norte-americanos, encontraram evidências de que provocações feitas por pais, irmãos e pares estavam positivamente associadas com insatisfação corporal em meninas, por um lado, e com preocupações com ganho muscular (*drive for muscularity*) nos meninos.

A zombaria é também associada a diversos problemas psicossociais como solidão, depressão, insatisfação corporal, ansiedade e baixa autoestima em crianças vítimas da mesma, particularmente na dimensão social, além de problemas como comportamentos inadequados e dificuldades nas relações interpessoais (Crowley, Wu, Molfese & Mayes, 2010; Hawker & Boulton, 2000; Libbey, Story, Neumark-Sztainer, & Boutelle, 2008; Luk, Wang, & Simmons-Morton., 2010). Ela pode ser apenas verbal, mas outras vezes, pode assumir formas mais sutis de provocação, como a exclusão de um grupo social (cf. Killen, Rutland & Jampol, 2009). Embora as evidências sobre as consequências nocivas da zombaria sejam bastante robustas, mais estudos investigando fatores protetivos ou medidas que possam amenizar esses efeitos são necessários. Uma linha de investigação promissora está voltada para os benefícios do treinamento de habilidades sociais (e.g., Gonçalves & Murta, 2008; Lopes, Del Prette & Del Prette, 2013).

As habilidades sociais são um conjunto de comportamentos que favorecem um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas (e.g., autocontrole, empatia, assertividade, expressividade emocional) (Del Prette e Del Prette, 2005a). Essas habilidades são parte da competência social, sendo essa um construto mais abrangente que inclui, além do repertório de habilidades sociais do indivíduo, uma compreensão sobre qual comportamento deve ser

emitido em cada situação, articulando valores e objetivos às demandas imediatas do ambiente (Del Prette & Del Prette, 2001). Diferentemente do desempenho social – que é toda emissão de comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação qualquer – a competência social está diretamente ligada à adequação dos comportamentos emitidos às demandas sociais.

Um conjunto de habilidades sociais bem desenvolvido exerce um papel importante nas relações de amizade entre os pares. A literatura aponta correlações, por exemplo, entre um melhor repertório de habilidades sociais e uma menor ocorrência de comportamentos problemáticos, incluindo isolamento, brigas com os colegas e baixa autoestima (Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, 2009; Casali-Robalinho, Del Prette, & Del Prette, 2015; Cia & Barham, 2009). Além disso, a presença de amigos próximos pode amortecer os efeitos das provocações dos colegas (Dunn, 2004).

Considerando, portanto, os possíveis efeitos negativos da zombaria dos colegas sobre o autoconceito das crianças, bem como o papel fundamental das habilidades sociais nas relações entre os pares, o presente estudo teve como objetivo investigar se um bom repertório de habilidades sociais e uma maior capacidade de socialização poderiam atuar como moderadores na relação entre a provocação/zombaria dos colegas (*teasing*) e o autoconceito, atenuando os possíveis efeitos da primeira sobre o segundo. Com base nas evidências de que as meninas se engajam mais do que os meninos em comparações sociais (Jones, 2001) e da sua maior vulnerabilidade às provocações (Smolack, 2011), a amostra utilizada neste estudo incluiu apenas crianças do sexo feminino em idade escolar.

## **Método**

### **Participantes**

Quarenta e oito meninas, alunas de uma escola pública em uma cidade do interior de São Paulo, com idades variando entre 9 e 10 anos ( $M = 9$  anos e 5 meses,  $SD = 0,5$  ano) e cursando o 4º e 5º ano do ensino fundamental. A participação na pesquisa foi condicionada à apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais.

### **Considerações éticas**

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos.

## **Instrumentos**

### **Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ)**

O EAC-IJ (Sisto & Martinelli, 2004) avalia quatro dimensões da autoconceito: social (relacionado às interações com os pares), escolar (relacionado ao ambiente de sala de aula e da escola como um todo, incluindo desempenho acadêmico), familiar (relacionado à interação com as pessoas que moram na mesma casa) e pessoal (relacionado à percepção das próprias características, sejam elas físicas, cognitivas ou emocionais). O instrumento é composto por 20 itens associados às quatro dimensões, avaliando como o indivíduo se comporta, o que sente ou o que pensa (por exemplo: "Gosto de ser o líder nos trabalhos em grupo"). Para cada item, as opções de resposta são "sempre", "às vezes" ou "nunca". O participante recebia uma folha de respostas, e era solicitado a ler cada item e marcar um "x" na sua resposta a seu próprio tempo. Cada resposta podia ter uma pontuação que variava de 0 a 2 pontos, obtendo-se um escore para cada dimensão do autoconceito (soma dos pontos obtidos nos itens de cada dimensão) e um escore total, que é a soma das pontuações obtidas nas quatro dimensões, que podia variar de 0 a 40 pontos. A EAC-IJ teve sua validade atestada por meio da análise fatorial, obtendo 41,09% de variância explicada. Os coeficientes de consistência interna de Cronbach variaram entre 0,59 e 0,62, e para o escore total, a precisão foi de 0,78.

### **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças (SMHSC-Del-Prette)**

O SMHSC é a versão informatizada do Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prette, 2005b), que teve sua validade atestada por meio da análise fatorial, com relações positivas e significativas ( $p < 0,01$ ) de todos os itens com o escore total e uma consistência interna de Cronbach de 0,64 para frequência e de 0,68 para dificuldade. O instrumento, desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2005b), conta com 21 pranchas, cada uma descrevendo uma situação de interação social entre crianças ou entre crianças e adultos.

Em cada prancha, há uma foto ilustrando a situação descrita e três outras fotos indicando diferentes reações para aquela situação (habilidosa, não-habilidosa ativa ou não-habilidosa passiva). Para cada situação apresentada, a criança deveria escolher a foto que melhor representasse sua própria reação em uma circunstância semelhante. Em uma das pranchas, por exemplo, um colega pede o lápis emprestado enquanto o personagem o utiliza. As três opções de

resposta consistem em: a) emprestar o lápis, mesmo sendo o único que possui (reação não-habilidosa passiva); b) dizer que, naquele momento, estava usando o lápis, mas que o emprestaria quando terminasse (reação assertiva); e c) dizer: "você não está vendo que eu estou usando?" (reação não-habilidosa ativa). Para a aplicação do inventário, foi entregue ao participante uma ficha com uma tabela, onde, ao lado de cada situação, havia três espaços, correspondentes às três possíveis reações ilustradas na prancha, para que ele marcasse sua resposta. Com base nas repostas fornecidas, para cada resposta assertiva, 1 (um) ponto era atribuído, obtendo uma avaliação da criança sobre as suas próprias habilidades sociais. A pontuação total varia de 0 a 21 pontos.

Além da avaliação feita pelas crianças, o Inventário prevê a aplicação de um segundo instrumento a ser preenchido pelos professores. Esse instrumento, no entanto, não pôde ser administrado devido às condições encontradas na escola selecionada para a coleta de dados: grande número de alunos por professor e pouco tempo disponível por parte dos professores para o preenchimento das fichas. Consequentemente, os dados obtidos com o SMHSC foram uma medida de como as participantes do estudo se avaliavam em termos de suas próprias habilidades sociais.

### **Avaliação do Nível de Socialização.**

Uma escala, criada para o presente estudo, foi utilizada para se obter uma medida da percepção dos professores sobre o quão sociável eram as participantes. A escala foi apresentada em forma de reta graduada de 0 a 10, onde zero representa muito pouco sociável e dez, muito sociável. Em cada extremo da reta, havia uma ilustração: no extremo 0, um grupo de crianças brinca e dá risadas, mas uma menina aparece isolada do grupo, sem brincar; no outro extremo (extremo 10), a mesma menina da primeira ilustração é carregada pelas crianças do grupo que brinca e dá risadas. Quando apresentada aos professores, a escala era acompanhada da seguinte instrução:

Veja essa reta que varia de 0 a 10 pontos. Este extremo da reta (0) representa uma criança muito pouco sociável. Este outro extremo (10), representa uma criança muito sociável. Pense na [nome da participante]. Em que ponto da escala você acha que ela se encontra? Ou dê uma nota de 0 a 10 para indicar quão sociável ela é.

A escala foi apresentada para três professoras diferentes de cada participante que responderam às escalas de todas as suas alunas em uma só sessão. Para a análise dos resultados, foi calculado o escore médio de avaliação das três professoras para cada participante.

## **Escala de frequência de zombaria**

As participantes responderam a um questionário que é uma versão traduzida e adaptada do utilizado por Davison e Birch (2002). Não há informações disponíveis sobre as suas propriedades psicométricas e a escala não foi validada para a população brasileira. A pesquisadora apresentava uma lista com 12 partes do corpo (e.g., braços, pernas, cabelo), acompanhada do seguinte enunciado: "As pessoas zombam do meu (minha)...". A pesquisadora perguntava então ao participante se ele sabia o que significava "zombar". Se sim, era pedido que a criança explicasse o termo para a pesquisadora; se não, a pesquisadora esclarecia o termo para a criança. As participantes eram então solicitadas a indicar a frequência com que outras pessoas zombavam daquela determinada parte do seu corpo ("nunca", "raramente", "algumas vezes", "frequentemente" e "sempre"), marcando um X no campo correspondente. A pontuação era atribuída da seguinte forma: "nunca" = 0, "raramente" = 1, "algumas vezes" = 2, "frequentemente" = 3 e "sempre" = 4, podendo variar entre 0 ("nunca" para todas as partes do corpo listadas) e 48 ("sempre" para cada um dos itens listados).

## **Procedimentos**

A aplicação dos instrumentos foi realizada na escola dos participantes, individualmente. A sessão ocorreu em uma sala silenciosa, durante o período de aulas. A apresentação dos instrumentos foi feita sempre na seguinte ordem: SMHSC-Del-Prette, EAC-IJ e questionário de frequência de zombaria. Para cada instrumento, as instruções foram lidas e as possíveis dúvidas dos participantes sanadas. A pesquisadora permaneceu na sala junto com cada participante durante todo o tempo, auxiliando os participantes no caso de dúvidas sobre a tarefa. Não foi determinado um tempo máximo para a conclusão dos instrumentos. Posteriormente, a avaliação do nível de socialização foi realizada com os professores, na sala dos professores dentro da escola.

## **Análise de dados**

Foram realizadas estatísticas descritivas dos escores de cada um dos meios de avaliação. Adicionalmente, Testes t de Student foram conduzidos para comparação das médias das pontuações dos grupos avaliados, assim como testes de Correlação de Pearson, entre todas as variáveis avaliadas. Por fim, foi executada uma análise de regressão linear a fim de verificar possíveis efeitos moderadores das Habilidades Sociais e da avaliação de socialização feita pelos

professores entre a provocação dos colegas e o autoconceito das participantes.

## Resultados

Primeiramente, o teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) revelou que a distribuição dos escores no SHMSC não era normal,  $D(48) = 0,23$ ,  $p = 0,001$ . De fato, o desempenho no inventário de habilidades sociais apresentou pouca variação entre as participantes. O escore médio obtido foi de 17,1 pontos ( $SD = 3,56$ ), sendo que a pontuação máxima possível era 21 pontos. Trinta e nove das 48 participantes (81,25%) marcaram a opção assertiva em ao menos três quartos (16 ou mais) das situações.

Os resultados do K-S em relação aos escores obtidos pela avaliação das professoras sugerem que esta distribuição, no entanto, era normal,  $D(48) = 0,116$ ,  $p = 0,123$ . Os escores das participantes variaram de 1,7 ponto a 8,5 pontos (pontuação máxima era 10 pontos), sendo a média 4,95 ( $SD = 1,98$ ). Quanto aos escores na escala de frequência de zombaria, os resultados indicaram pouca variação entre os participantes. A pontuação nessa escala poderia variar de 0 a 48 pontos, sendo que o mínimo observado foi de 0 e o máximo de 15 pontos ( $M = 6,73$ ;  $SD = 4,8$ ).

Para a análise dos dados, as participantes foram então divididas em dois grupos, utilizando como critério de distribuição a pontuação obtida na avaliação feita pelos professores (sociáveis x pouco sociáveis). O primeiro grupo ( $n = 26$ ) era constituído de participantes que tinham obtido escores médios que variavam de 0 a 5 pontos ( $M = 3,4$ ;  $SD = 1,00$ ), ou seja, pouco sociáveis segundo a avaliação dos professores. O segundo grupo ( $n = 22$ ) incluía todas as participantes com pontuação média acima de 5 pontos ( $M = 6,77$ ;  $SD = 1,06$ ), crianças avaliadas como sociáveis pelos professores.

A Tabela 1 apresenta os escores médios de cada grupo nas diferentes avaliações (SMHSC, Escala de Autoconceito e Escore de Provocação pelos Colegas). As crianças consideradas pouco sociáveis pelos professores (G1) obtiveram escores mais altos no Inventário de Habilidades Sociais ( $M = 18,54$ ) do que as crianças avaliadas como mais sociáveis ( $M = 15,55$ ),  $t = 3,16$ ,  $p = 0,003$ , ou seja, as crianças avaliadas pelos professores como menos sociáveis tendiam a se autoavaliar de forma mais positiva (em relação às suas próprias habilidades sociais) do que as consideradas mais sociáveis. A diferença entre os escores obtidos pelos dois grupos em relação ao nível de provocação dos colegas (G1  $M = 7,77$ ; G2  $M = 5,50$ ) não se mostrou significativa,  $p > 0,05$ .

Quanto aos escores totais da Escala de Autoconceito, as crianças do grupo avaliado como mais sociável pelos professores obtiveram

médias mais altas do que as crianças menos sociáveis (G1  $M = 21,85$ ; G2  $M = 25,73$ ;  $t = -3,2$ ,  $p = 0,002$ ). Em relação às subescalas, a diferença entre os dois grupos mostrou-se significativa apenas na dimensão Escolar (G1  $M = 2,19$ ; G2  $M = 4,45$ ;  $t = -4,97$ ,  $p = 0,001$ ).

Tabela 1

*Escores médios obtidos no SHMSC, na EAC-IJ e no instrumento para avaliar provocação pelos colegas*

	Média G1 (DP)	Média G2 (DP)	$t$	Sig (2-tailed)
Habilidades Sociais	18,54 (1,67)	15,55 (4,48)	3,16	0,003*
Autoconceito Total	21,85 (4,36)	25,73 (3,95)	-3,2	0,002*
Autoconceito Pessoal	4,46 (1,67)	5,14 (1,49)	-1,46	0,151
Autoconceito Escolar	2,19 (1,55)	4,45 (1,59)	-4,97	0,001*
Autoconceito Familiar	6,42 (1,32)	6,86 (1,67)	-1,2	0,233
Autoconceito Social	8,77 (2,83)	9,18 (1,76)	-0,59	0,556
Escore de Provocação	7,77 (4,47)	5,5 (4,98)	1,66	0,103

\*  $p < 0,05$ .

Os resultados descritos na Tabela 2 apontam as correlações entre as medidas utilizadas. Uma correlação negativa significativa foi encontrada entre o escore de provocação dos colegas e o autoconceito social tanto para o G1 (crianças avaliadas como pouco sociáveis),  $p = 0,020$ , como para o G2 (crianças avaliadas como sociáveis),  $p = 0,023$ . Foram encontradas também correlações negativas significativas entre o autoconceito familiar e a provocação dos colegas ( $r = -0,540$ ,  $p = 0,004$ ) e entre o autoconceito total e a provocação dos colegas ( $r = -0,469$ ,  $p = 0,016$ ).

Tabela 2

*Correlações entre medidas de socialização, habilidades sociais, autoconceito e provocação dos colegas*

		Autoconceito					Habilidades Sociais	Provocação dos colegas
		Total	Pessoal	Escolar	Familiar	Social		
Avaliação dos professores	G1	0,068	-0,047	0,241	-0,206	0,098	-0,038	0,135
	G2	0,441*	-0,060	0,416	0,429*	0,327	0,135	0,002
Habilidades Sociais	G1	0,274	0,306	0,112	0,055	0,153	-	0,102
	G2	-0,220	-0,097	-0,643**	-0,240	0,264	-	-0,410
Provocação dos colegas	G1	-0,469*	-0,092	0,070	-0,540**	-0,452*	0,102	-
	G2	-0,085	-0,350	0,431*	0,340	-0,482*	-0,410	-

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

Uma correlação significativa positiva foi encontrada entre os escores de avaliação de socialização dos professores e o autoconceito familiar para o G2 ( $r = 0,429$ ,  $p = 0,046$ ), assim como entre a avaliação dos professores e o escore total de autoconceito ( $r = 0,441$ ;  $p = 0,040$ ). A pontuação no inventário de Habilidades Sociais para esse grupo (crianças mais sociáveis) se mostrou negativamente correlacionada com o autoconceito escolar ( $r = -0,643$ ,  $p = 0,001$ ) e o mesmo autoconceito escolar apresentou correlação positiva com o escore na escala de frequência de provocação dos colegas ( $r = 0,431$ ,  $p = 0,045$ ).

Finalmente, análises de regressão linear foram conduzidas a fim de verificar se as habilidades sociais e o nível de socialização das participantes (tal como avaliado pelos professores) teriam, individualmente, um efeito moderador na relação entre provocação dos colegas e o escore total de autoconceito.

No primeiro passo, duas variáveis foram incluídas: escore de habilidades sociais e escore de provocação. Essas variáveis explicam parte significativa da variância dos escores de autoconceito,  $R^2 = 0,197$ ,  $F(2, 45) = 5,53$ ,  $p = 0,07$ . Em seguida, a interação entre escore de habilidades sociais e escore de provocação foi adicionada ao modelo de regressão, mas a interação não se configurou como um preditor significativo de autoconceito,  $\Delta R^2 = 0,03$ ,  $\Delta F(1, 44) = 0,150$ ,  $p > 0,05$ .

Em uma segunda análise de regressão, as variáveis percepção do nível de socialização pelos professores e escore de provocação foram inicialmente incluídas no modelo. Essas variáveis explicam parte significativa da variância dos escores de autoconceito,  $R^2 = 0,552$ ,  $F(2, 45) = 9,86$ ,  $p = 0,000$ . Em seguida, a interação entre escore de

nível de socialização e escore de provocação foi adicionada ao modelo de regressão, e uma tendência a um efeito significativo da interação foi encontrada,  $\Delta R^2 = 0,049$ ,  $\Delta F(1, 44) = 0, 3,320$ ,  $p = 0,075$ . O autoconceito das crianças avaliadas como muito sociáveis parece não ser afetado pelo nível de provocação. Já as crianças menos sociáveis parecem ter seu autoconceito negativamente afetado pelo aumento da provocação (ver Figura 1).

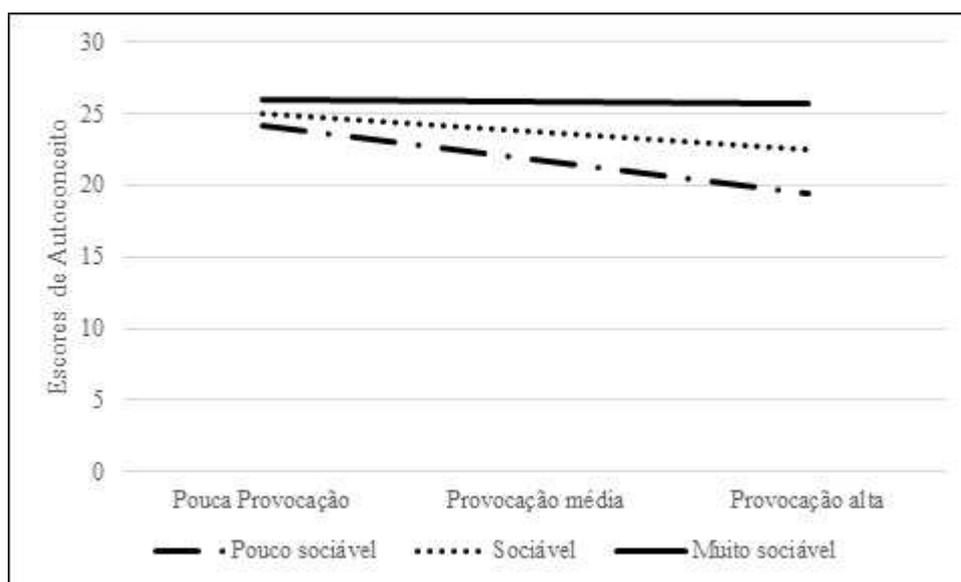


Figura 1. Efeito moderador do nível de socialização da criança (avaliação do professor) na relação entre provocação dos colegas e autoconceito.

## Discussão

Em conjunto, os resultados do presente estudo contribuem para o avanço da pesquisa sobre os efeitos da zombaria dos colegas (*teasing*) sobre o desenvolvimento social e, em particular, sobre a formação do autoconceito de meninas em idade escolar. Em primeiro lugar, as crianças do presente estudo que relataram maior frequência de zombaria tiveram escores menores da escala de autoconceito, ou seja, esses resultados corroboram achados prévios sobre o impacto negativo da zombaria ou da provocação dos colegas (Cattarin & Thompson, 1994; Davison & Birch, 2002; Schaefer & Salafia, 2014). Esse resultado merece destaque, já que, apesar das participantes relatarem uma baixa incidência de provocação, uma correlação negativa foi encontrada entre essa variável e o autoconceito social, mais especificamente, a forma como a criança se avalia na relação com as outras pessoas. Como anteriormente discutido, a zombaria por parte dos colegas está associada a problemas psicossociais como solidão, depressão, ansiedade e baixa autoestima, particularmente na dimensão social, além de problemas como comportamentos

inadequados e dificuldades nas relações interpessoais (Crowley, Wu, Molfese & Mayes, 2010; Hawker & Boulton, 2000). Killen, Rutland & Jampol (2009) argumentam que as crianças usam a sua própria interpretação dos eventos sociais, mais especificamente, do comportamento dos colegas ao seu redor, para avaliar a si mesmas e seu status no grupo. Os dados do presente estudo parecem sugerir que o efeito da zombaria vai além da visão da criança sobre ela mesma (autoconceito pessoal), mas pode também influenciar a avaliação que ela faz das suas relações sociais (autoconceito social). Quanto ao desempenho das participantes na escala de habilidades sociais, é importante destacar a pouca variação dos escores. De modo geral, as participantes se consideravam muito habilidosas socialmente. No entanto, quando comparamos os grupos das crianças consideradas mais sociáveis e menos sociáveis pelos professores, são justamente as crianças menos sociáveis que obtiveram maiores escores no Inventário de Habilidades Sociais (SMHSC). Este dado sugere que a avaliação que as participantes fizeram de suas próprias habilidades sociais não corresponde à percepção de seus professores. Uma limitação do presente estudo foi exatamente não ter incluído o inventário dos professores, como é sugerido pelos autores do SMHSC (Del Prette & Del Prette, 2005b). No entanto, como a amostra era de 48 crianças e a disponibilidade de tempo das professoras era limitada, optou-se por utilizar apenas o inventário das crianças. De fato, como se trata de uma medida de autorrelato, esses dados refletiam apenas a estimativa que as próprias crianças tinham de sua competência social. As dificuldades encontradas com medidas de autorrelato têm sido recorrentemente apontadas na literatura, e uma das possíveis explicações está relacionada aos efeitos do viés de desejabilidade social (cf. Fischer, 1993). É possível, portanto, que as crianças tenham indicado nas pranchas as reações que acreditavam ser as mais adequadas socialmente e não as que efetivamente teriam, se estivessem naquelas situações.

A pouca variação nos escores do SMHSC pode ajudar a explicar alguns resultados aparentemente contraditórios, como por exemplo, a correlação negativa entre o escore de habilidades sociais e o autoconceito escolar para o grupo das crianças mais sociáveis. Uma outra explicação possível para esse resultado é que as crianças desse grupo que possuem um autoconceito escolar mais baixo são mais propensas a superestimar suas habilidades ou competências sociais, talvez com a função de compensar ou se defender dos sentimentos negativos associados ao seu desempenho escolar. Como Okano et al. (2004) argumentam, as dificuldades de aprendizagem estão associadas a escores mais baixos de autoconceito. Estudos prévios apontam também que os dois focos mais frequentes de provocação feita por colegas são a aparência física e o desempenho acadêmico (Scambler, Harris, & Milich, 1998). No entanto, essa possibilidade

deve ser considerada com cautela uma vez que não obtivemos dados sobre o desempenho escolar das participantes no presente estudo. Na avaliação de socialização realizada pelos professores, no entanto, foi possível observar uma maior variação, o que possibilitou o estabelecimento de um critério de divisão dos participantes em dois grupos de interesse (mais sociáveis x menos sociáveis) para a análise dos dados. Em relação à hipótese principal do presente estudo, no que diz respeito ao possível efeito moderador do nível de socialização, os resultados são promissores. A análise revelou uma tendência a um efeito moderador, o que sugere que a possibilidade de a socialização amenizar os efeitos negativos da zombaria sobre as crianças precisa ser mais bem investigada. Mais especificamente, os nossos dados sugerem que o nível de provocação pelos colegas afeta de forma diferenciada as crianças mais sociáveis e as menos sociáveis. As crianças avaliadas como menos sociáveis apresentam escores cada vez mais baixos de autoconceito à medida que a zombaria/provocação aumenta, enquanto os escores de autoconceito das mais sociáveis parece ser pouco afetado pelo aumento da provocação.

Apesar de não ter sido observado um efeito moderador das habilidades sociais no presente estudo, é possível que um treinamento de habilidades sociais possa ser útil, em especial, para as crianças que são mais introvertidas ou menos sociáveis e que, como os resultados do presente estudo sugerem, parecem ser mais impactadas pelo aumento da zombaria ou provocação pelos colegas. Como a literatura sobre habilidades sociais (HS) atesta, um bom repertório de HS pode colaborar para uma melhor socialização, na medida em que está associado a uma menor ocorrência de comportamentos problemáticos, incluindo isolamento e brigas com os colegas (Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, 2009; Casali-Robalinho, Del Prette, & Del Prette, 2015; Gonçalves & Murta, 2008). Finalmente, sugere-se que estudos futuros incluam diferentes medidas de socialização e habilidades sociais, além de uma amostra mais ampla e diversificada que permita analisar possíveis efeitos de outras variáveis de interesse, como por exemplo, idade e gênero.

## **Considerações Finais**

Os resultados aqui apresentados parecem apontar para uma linha de investigação promissora para a Psicologia do Desenvolvimento e Escolar no país. Considerando os potenciais efeitos danosos da zombaria, e de outras formas de agressão como o bullying (e.g., Forlim, Stelko-Pereira, & Williams, 2014), mais estudos dedicados à identificação de fatores de proteção ou fatores que possam amenizar esses efeitos negativos são cada vez mais necessários. Espera-se que

os resultados do presente estudo possam instigar pesquisadores da área a investigar de forma mais aprofundada o possível efeito moderador de diferentes habilidades sociais na relação entre a zombaria e o autoconceito em crianças de idade escolar.

## Referências

- Arket, R. M.; Aronson, E; Wilson, T. D. (2002). *Cognição Social: Como pensamos sobre o mundo social*. Baron, Robert A.; Byrne, Donn. *Psicologia Social*. (Cap. 3, pp. 37-60). Rio de Janeiro: LTC.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Magalhães, T., Del Prette, Z. A. P., & Del Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434. doi: 10.1590/S0102-79722003000300002
- Casali-Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (Brasília. Online), 31, 321-330. doi: 10.1590/0102-37722015032110321330
- Cattarin, J. A., & Thompson, J. K. (1994). A three-year longitudinal study of body image, eating disturbance, and general psychological functioning in adolescent females. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 2(2), 114-125. doi: 10.1080/10640269408249107
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(1), 45-55. doi: 10.1590/S0103-166X2009000100005
- Crowley, M. J., Wu, J., Molfese, P. J., & Mayes, L. C. (2010). Social exclusion in middle childhood: Rejection events, slow-wave neural activity, and ostracism distress. *Social Neuroscience*, 5(5-6), 483-495. doi: 10.1080/17470919.2010.500169
- Daudt, P. R., Souza, L.K., & Sperb, T. M. (2012). Amizade na criança pequena: padrões de interação e diferenças de gênero. In L. K. de Souza & C. S. Hutz, (Orgs.). *Amizade em contexto: desenvolvimento e cultura* (pp. 45-80). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Davison, K. K., & Birch, L. L. (2002). Processes Linking Weight Status and Self-Concept Among Girls From Ages 5 to 7 Years. *Developmental Psychology*, 38(5), 735-748. doi: 10.1037/0012-1649.38.5.735

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy* (1<sup>st</sup> edition). Malden, MA: John Wiley & Sons.
- Fischer, R. J. (1993). Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303-315. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2275255>
- Forlim, B. G., Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. de A. (2014). Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(3), 367-375. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2014000300005>
- Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 430-436. doi: 10.1590/S0102-79722008000300011
- Harris, P. L. (2006). Social cognition. In W. Damon, R. Lerner, D. Kuhn & R. Siegler (Eds), *Handbook of Child Psychology* (6ª ed., Vol. 2, pp. 818-858). New York: John Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0219
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441-455. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Jones, D. C. (2001). Social Comparison and Body Image: Attractiveness Comparisons to Models and Peers Among Adolescent Girls and Boys. *Sex Roles*, 45(9-10), 645-664. <http://doi.org/10.1023/A:1014815725852>
- Killen, M., Rutland, A., & Jampol, N. S. (2009). Social Exclusion in Childhood and Adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Ed.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 249-266). New York: Guilford Press.
- Libbey, H. P., Story, M. T., Neumark-Sztainer, D. R., & Boutelle, K. N. (2008). Teasing, disordered eating behaviors, and psychological morbidities among overweight adolescents. *Obesity*, 16(S2), S24-S29. doi: 10.1038/oby.2008.455
- Lopes, D. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Recursos Multimídia no Ensino de Habilidades Sociais a Crianças de Baixo

- Rendimento Acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 451-458. doi: 10.1590/S0102-79722013000300004
- Luk, J. W., Wang, J., & Simons-Morton, B. G. (2010). Bullying victimization and substance use among US adolescents: Mediation by depression. *Prevention Science*, 11(4), 355-359. doi: 10.1007/s11121-010-0179-0
- Martins, D. F., Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2008). Satisfação com a imagem corporal e autoconceito em adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática*. 10(2), 94-105.
- Moreno, M. D. C. (2004). Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios & Col. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação. Vol 1: psicologia evolutiva*. (pp. 287-305). Porto Alegre: Artmed.
- Noser, A. E., & Steele, R. G. (2016). Emotional Impact of Teasing Moderates the Association Between Teasing Frequency and Self-Worth in Youth. *Journal of Child and Family Studies*, 1-8. doi: 10.1007/s10826-016-0420-y
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B.M., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(1), 121-128. doi: 10.1590/S0102-79722004000100015
- Pavarini, G., & Souza, D. H. (2012). Descrições emocionais e comportamentais de eventos por crianças pré-escolares. *Paidéia*, 22(53), 347-353. doi: 10.1590/1982-43272253201306
- Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208. doi: 10.1590/S1413-294X2006000200009
- Rosen, L. H. (2011). The Self and Identity. In L. H. Rosen & M. M. Patterson (Eds.). *Social Development: relationships in infancy, childhood, and adolescence*. (pp. 73-100). New York: Guilford.
- Scambler, D. J., Harris, M. J., & Milich, R. (1998). Sticks and Stones: Evaluation of Responses to Childhood Teasing. *Social Development*, 7, 234-249. doi: 10.1111/1467-9507.00064
- Schaefer, M. K., & Salafia, E. H. B. (2014). The connection of teasing by parents, siblings, and peers with girls' body dissatisfaction and boys' drive for muscularity: The role of social comparison as a mediator. *Eating behaviors*, 15(4), 599-608. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.08.018>
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. C. (2004). *Escala de Autoconceito Infantil-Juvenil*. São Paulo: Vetor.
- Smolack, L. (2011). Body Image: Development in Childhood. *Body Image: A Handbook of Science, Practice and Prevention*. (pp. 67-75). New York: Guilford.

Suehiro, A.C. B., Rueda, F. J. M., de Oliveira, E. Z., & Pacanaro, S. V. (2009). Avaliação do autoconceito no contexto escolar: análise das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 18-29. doi: 10.1590/S1414-98932009000100003

**Endereço para correspondência**

**Lívia Andrade Benatti**

Universidade Federal de São Carlos  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Rodovia Washington Luís, km. 235, CEP 13565-905, São Carlos - SP, Brasil  
Endereço eletrônico: libenatti19@gmail.com

**Débora de Hollanda Souza**

Universidade Federal de São Carlos  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Rodovia Washington Luís, km. 235, CEP 13565-905, São Carlos - SP, Brasil  
Endereço eletrônico: debhsouza@uol.com.br

Recebido em: 27/1/2016

Reformulado em: 4/11/2016

Aceito em: 16/4/2016

**Notas**

\* Psicóloga e Mestre em Psicologia pela UFSCar. Possui interesse especial na área de Psicologia do Desenvolvimento- e seus interesses de pesquisa são Teoria da Mente e Cognição Social. Contato: (11) 98502-9811.

\*\* Ph.D. em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Texas - Austin (2004), tendo realizado estágio pós-doutoral no Institute of Child Development, University of Minnesota (2013-2014). É Professora Associada do Departamento de Psicologia e orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na UFSCar. Contato: (16) 3351-8483.

Este trabalho fez parte da Iniciação Científica da primeira autora, realizada sob orientação da segunda e recebeu apoio financeiro da FAPESP (Processo No. 2011/22866-4). Este trabalho também é parte do programa de pesquisa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), coordenado pela Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza e apoiado pelo CNPq (Processo # 573972/2008-7) e FAPESP (Processo # 08/57705-8).

As autoras agradecem a Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette pelos valiosos comentários e sugestões.