

Autoconceito, Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Desempenho Acadêmico na Puberdade: Inter-relações e Diferenças Entre Sexos¹

Camila de Sousa Pereira

Fabiana Cia

Elizabeth Joan Barham

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

Este estudo teve como objetivos: (a) comparar o autoconceito, as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico, entre alunos do sexo masculino e feminino, na fase da puberdade; (b) avaliar as relações entre esses fatores. Participaram 68 alunos da 5ª série (todos com 11 anos), frequentadores de uma escola pública, de cinco turmas diferentes, e seus cinco professores representantes. Para avaliar o autoconceito, os alunos preencheram o *Questionário de Avaliação do Autoconceito (Self-Description Questionnaire I)*; para avaliar o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico dos alunos, seus professores preencheram o *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais*, que aborda esses três fatores. Respondeu-se ao primeiro objetivo usando o Teste-*t* para comparar os meninos e as meninas nos diferentes fatores; os resultados para o segundo objetivo foram obtidos utilizando a análise de correlação de *Pearson*. Os achados mostraram diferenças ligadas ao sexo, além de revelar algumas correlações entre as variáveis.

Palavras-chave: autoconceito; habilidades sociais; problemas de comportamento; desempenho acadêmico; puberdade.

ABSTRACT

Self-concept, Social Skills, Behavior Problems and Academic Achievement during Puberty: Inter-relatedness and Sex-Related Differences

The objectives of this study included: (a) a comparison of girls and boys self-concept, social skills, behavior problems and academic achievement during puberty and (b) an evaluation of the relations among these factors. Participants included 68 fifth-grade, public-school students (all aged 11), from five separate classes, and their five homeroom teachers. To evaluate their self-concept, the students filled out the *Self-Description Questionnaire I*; to evaluate the students' social skills, behavior problems and academic achievement, their teachers filled out a Brazilian version of the *Social Skills Rating System*, which also evaluated these three factors. Student's t-tests were used to compare boys and girls across the four different measures while *Pearson* correlations were used to examine the relations between the factors. The results revealed several differences related to the sex of the participants, and various important relationships among the variables.

Keywords: self-concept; social skills; behavior problems; academic achievement; puberty.

A transição entre infância e adolescência ocorre na puberdade, começando quando a criança tem entre 10 e 12 anos, em média (Cole & Cole, 2004; Palácios, 1995). Cole e Cole (2004) relatam que a puberdade tem início com a ativação da glândula hipófise pelo hipotálamo, que estimula a produção de hormônios de crescimento. Os mecanismos hormonais desencadeiam mudanças nos órgãos sexuais primários (ovário, testí-

culo) e em características sexuais secundárias (sinais anatômicos e físicos) que se diferenciam entre meninos e meninas. Para citar algumas dessas transformações, Cole e Cole (2004) descrevem o desenvolvimento dos seios, o alargamento dos quadris, o surgimento de pêlos axilares e púbicos, o arredondamento do contorno do corpo nas meninas, enquanto que o fortalecimento dos músculos, a perda de gordura, o

engrossamento da voz, o aparecimento de pêlos faciais, axilares e púbicos ocorrem nos meninos. A puberdade é um fenômeno universal que acarreta um conjunto de transformações físicas no indivíduo, buscando capacitá-lo biologicamente para a reprodução (Palácios, 1995).

As mudanças que surgem ao longo do desenvolvimento humano afetam a interação social, afetiva, comportamental, fisiológica e cognitiva em todas as etapas da vida. É evidente que na puberdade e, posteriormente, na adolescência, o indivíduo enfrenta intensamente todas essas transformações, especialmente dos aspectos fisiológicos que, por sua vez, podem gerar possíveis implicações para o seu desenvolvimento e ajustamento socioemocional.

Cole e Cole (2004) esclarecem que os impactos do processo biológico da puberdade sobre os fatores psicológicos e sociais do indivíduo são mediados pelo contexto e pela maneira como as outras pessoas (familiares, colegas, professores) reagem a essas transformações. Segundo a teoria de autopercepção (Bem, 1972), a maneira como a pessoa se percebe depende de como ela interpreta seus próprios comportamentos e as mensagens implícitas no modo como outros indivíduos interagem com ela (o efeito do espelho social). Ou seja, as transformações da puberdade e da fase da adolescência desencadeiam importantes modificações na imagem de si mesmo e no modo de se relacionar com os pares e com outras pessoas, as quais interferem no autoconceito do indivíduo e na sua capacidade de enfrentamento nas mais diversas situações sociais.

Assim, as fases de transição do desenvolvimento (início da idade escolar, adolescência, fase adulta, velhice), conforme a Psicopatologia do Desenvolvimento Humano, são consideradas como sendo fator de risco para o indivíduo porque novas tarefas lhes são exigidas, demandando novas habilidades e adaptações (Dessen & Costa, 2005). Fatores de risco podem ser entendidos como variáveis pessoais ou ambientais que aumentam a possibilidade de efeitos negativos sobre a saúde, o bem-estar e o comportamento de uma pessoa (Cole & Cole, 2004; Yunes & Szymanski, 2001). Problemas socioemocionais (incluindo baixo autoconceito, repertório limitado de habilidades sociais apropriadas, presença de comportamentos problemáticos), desempenho acadêmico insatisfatório, conflitos no relacionamento com os pais e períodos de transição conturbados no processo de desenvolvimento podem ser resultantes de dificuldades anteriores na história de

vida do adolescente e se tornam fatores de risco para uma gama de problemas na adolescência e também na fase adulta, quando estes não são superados (Atzabaporia, Pike & Deater-Deckard, 2004; Bolsoni-Silva, Del Prette & Del Prette, 2000; Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; Del Prette & Del Prette, no prelo; Hallahan & Kauffman, 2000; Marturano, 2004; Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002; Schenker & Minayo, 2005). Nesse sentido, a investigação de fatores de risco para o desenvolvimento humano permite uma reflexão sobre a possibilidade e necessidade de realizar intervenções preventivas (Hallahan & Kauffman, 2000).

Em relação à compreensão do termo autoconceito, este construto descritivo refere-se à maneira como uma pessoa avalia suas próprias características físicas, cognitivas, psicológicas e sociais. Ele é construído com base na qualidade das relações sociais que a pessoa possui com seus familiares e colegas e na percepção de suas habilidades, em comparação com seus pares (Cole & Cole, 2004; Hidalgo & Palácios, 1995). Entre crianças e adolescentes, as experiências sociais de sucesso ou fracasso no ambiente familiar e escolar podem exercer forte influência na formação do autoconceito que, por sua vez, pode interferir positiva ou negativamente como um “filtro”, com base na profecia autorrealizadora, nos processos cognitivos, nos relacionamentos interpessoais, no desempenho acadêmico e no estilo de vida (Hay, 2000; Lopez & Heffer, 1998; Pastor, Balaguer & García-Merita, 2006).

Em estudo associando autoconceito e dificuldades de aprendizagem (Cunha, Sisto & Machado, 2006), foi verificado que dificuldades de aprendizagem em escrita estavam negativamente correlacionadas com autoconceito social nos meninos das 3ª e 4ª séries e com autoconceito familiar nas meninas da 4ª série. Além das dificuldades de aprendizagem, em outras pesquisas, foi encontrada a correlação positiva entre o reconhecimento de palavras e o autoconceito pessoal, escolar, familiar e social (Junior & Cunha, 2007), assim como foi verificado que as crianças que adquiriram a habilidade de reconhecer palavras apresentavam maior intensidade de autoconceito e estavam melhor consigo mesmas (Cunha, Sisto & Machado, 2007).

Para ampliar a sustentação dos achados sobre a relação entre autoconceito e desempenho acadêmico em outras etapas do desenvolvimento, a pesquisa de Cia e Barham (2008), com adolescentes da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, mostrou correlação positiva

entre o autoconceito acadêmico e total com o desempenho em aritmética, escrita, leitura e total do Teste de Desempenho Escolar (TDE).

Não obstante a importância dos diferentes domínios do autoconceito sobre o rendimento e desempenho acadêmico, dados da literatura também apontam que o autoconceito insatisfatório de uma criança ou adolescente pode estar associado com a probabilidade de ocorrências de problemas de comportamento. Crianças com baixo autoconceito tendem a apresentar maior índice de problemas de comportamento e menor desempenho acadêmico; quanto mais elevada a frequência de problemas de comportamento apresentada pelas crianças, maior a probabilidade delas obterem desempenho escolar insuficiente (Dunn, Cheng, O'Connor & Bridges, 2004; Hill & Taylor, 2004).

Existe, no entanto, um fator, associado à percepção, que influencia na avaliação entre autoconceito, problemas de comportamento e desempenho acadêmico. Crianças com problemas de comportamento frequentemente possuem um autoconceito discrepante com a maneira como outras pessoas a percebem. Gresham, Lane, Macmillan, Bocian e Ward (2000) alertaram que algumas dessas crianças possuem uma autoimagem altamente positiva no âmbito social, mas avaliações feitas por outras pessoas são significativamente menos favoráveis. No outro extremo, algumas crianças, vistas por outros como competentes em determinados domínios, podem subestimar suas próprias capacidades. Esses autores referiram-se a tal fenômeno como viés ilusoriamente positivo ou negativo, propondo que o ponto principal na investigação da relação entre autoconceito e ajustamento deveria ser a consistência ou a discrepância entre autoavaliação e avaliação externa.

Além da contribuição de pesquisas sobre autoconceito e problemas de comportamento, outros estudos, investigando fatores relacionados com desempenho acadêmico, apontam a questão de habilidades sociais. Miles e Stepek (2006) realizaram um estudo longitudinal com 400 crianças de quatro a seis anos no início da pesquisa (1ª série), com o objetivo de verificar a associação entre o repertório de habilidades sociais e o desempenho acadêmico em diferentes momentos (1ª, 3ª e 5ª séries). Os resultados mostraram que as crianças com melhor desempenho acadêmico na 1ª série apresentaram maior frequência de comportamento pró-social e melhor desempenho acadêmico na 3ª e 5ª séries. As crianças com maior frequência de comportamentos agressivos na 1ª série apresentaram maior

frequência desses comportamentos nas séries seguintes, bem como pior desempenho acadêmico.

Contudo, não existem estudos brasileiros investigando todos esses fatores conjuntamente. Além disso, sabe-se que o autoconceito, assim como as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico podem variar dependendo do sexo do respondente (Bandeira, Rocha, Magalhães, Del Prette & Del Prette, 2005; Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006; Papalia, 2003; Pastor & cols., 2006; Saunder, Davis, Williams & Williams, 2004; Worrell, Roth & Gabelko, 1998). Para ilustrar, Worrell e cols. (1998) analisaram diferenças ligadas ao gênero e à idade no autoconceito global, acadêmico, atlético e social em 311 adolescentes (155 do sexo masculino e 156 do sexo feminino), na faixa etária de 12 a 18 anos. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os sexos (exceto no autoconceito acadêmico), mas não em função da idade. Os meninos relataram escores mais elevados do que as meninas, no autoconceito global e atlético; as meninas relataram escores superiores no autoconceito social em relação aos meninos. Bandeira e cols. (2005) encontraram diferenças significativas entre os alunos (de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) de sexo feminino e masculino, destacando maior incidência de problemas de comportamento nos meninos, tais como: ameaça ou intimida os outros, age impulsivamente, fica com raiva facilmente, briga com os outros, não ouve o que os outros dizem e retruca quando os adultos lhe corrigem.

Em outro estudo, Bandeira e cols. (2006) avaliaram a competência acadêmica de crianças de 1ª a 4ª série e suas relações com habilidades sociais e características sociodemográficas. Dentre os principais resultados, os autores verificaram que as meninas se revelaram com melhor competência acadêmica do que os meninos; a competência acadêmica dos alunos estava correlacionada positivamente com o nível socioeconômico e a escolaridade dos pais; as habilidades sociais possuíam relações positivas com a competência acadêmica global; os melhores alunos relataram e também foram avaliados pelos pais e professores como tendo escores de habilidades sociais mais elaborados do que os piores alunos nos desempenhos de matemática e leitura, segundo a classificação dos professores; os alunos com maior pontuação em estímulo dos pais e motivação geral para o êxito acadêmico, bem como em funcionamento intelectual apresentaram escores significativamente mais elevados de habilidades sociais em comparação com os piores alunos classificados nessas mesmas variáveis.

Diante desses pressupostos e com o intuito de aprimorar o conhecimento sobre variáveis psicossociais que podem funcionar como fatores de proteção ou de risco na puberdade e, com isso, ajudar no processo de desenvolvimento posterior, este estudo tem por objetivos: (a) comparar o autoconceito, as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico entre alunos do sexo feminino e do sexo masculino na puberdade e (b) identificar as relações entre esses indicadores.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 68 alunos – 52,9% meninas (n=36) e 47,1% meninos (n=32) – todos com 11 anos de idade, estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública, provindos de cinco turmas diferentes, dos períodos da manhã e tarde. Esses alunos possivelmente pertenciam à classe socioeconômica média. Essa amostra permite enfocar relações entre os fatores socioemocionais escolhidos, sem investigar interações mais complexas entre estes e atrasos escolares.

Este estudo também contou com a colaboração de cinco professores (um responsável por cada turma), sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino. A faixa etária dos professores variou de 27 a 46 anos ($M=38,9$; $dp=8,1$). Em relação ao tempo de magistério, um professor exercia a profissão entre três a cinco anos, um professor entre seis a 10 anos, um professor entre 11 a 15 anos, um professor entre 15 a 20 anos e um professor há mais de 21 anos. Todos possuíam o ensino superior completo.

Os critérios de seleção dos alunos compreenderam: (1) possuir 11 anos; (2) estar frequentando a 5ª série do Ensino Fundamental de uma única escola pública. Já o critério de seleção dos professores foi ministrar aula para esses alunos, sendo o responsável pela classe.

Local

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio. Essa escola atende cerca de 1.600 alunos. Está localizada em um bairro de classe mediana (região Leste) de um município de aproximadamente 500 mil habitantes do interior do estado de São Paulo.

Instrumentos

Questionário de Avaliação do Autoconceito – Self-Description Questionnaire I (SDQ1). Esse instrumento foi utilizado para avaliar o autoconceito dos participantes. A elaboração e validação desse questionário foram realizadas inicialmente na Inglaterra e na Austrália por Marsh e Smith (1982). Para o Brasil, a tradução e adaptação do mesmo foram conduzidas por Garcia e De Rose (2001). O SDQ1 é composto por 76 itens distribuídos em oito subescalas: Habilidades Físicas (exemplo, “eu consigo correr rápido”); Aparência Física (exemplo, “eu gosto da aparência que tenho”); Relacionamento com os Colegas (exemplo, “eu faço amigos com facilidade”); Relacionamento com os Pais (exemplo, “meus pais me entendem”); Leitura (exemplo, “fazer exercícios de leitura é fácil para mim”); Matemática (exemplo, “eu aprendo as coisas rapidamente em matemática”); Assuntos Escolares em Geral (exemplo, “eu gosto de fazer exercícios de todas as matérias da escola”) e Autoconceito Geral (exemplo, “em geral, eu gosto do jeito que sou”). Cada subescala é composta por oito itens. Os itens restantes não são computados nas mesmas por avaliarem se o participante respondeu adequadamente a cada uma. As subescalas podem ainda ser divididas nas seguintes categorias: Autoconceito Não Acadêmico (média de quatro subescalas: Relacionamento com os Colegas, Relacionamento com os Pais, Habilidades Físicas e Aparência Física), Autoconceito Acadêmico (média de três subescalas: Leitura, Matemática e Assuntos Escolares em Geral) e Autoconceito Total (média de todas as subescalas). Para completar o questionário, as crianças respondem a uma série de afirmações, usando uma escala tipo *Likert* com pontuações variando entre 1 ‘sempre falso’ a 5 ‘sempre verdade’. A pontuação máxima de cada subescala é 40. A análise de consistência interna apresentou um $\alpha = 0,98$.

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). Instrumento americano elaborado por Gresham e Elliott (1990), que foi adaptado e validado para o contexto brasileiro por Bandeira, Magalhães, Del Prette e Del Prette (no prelo). Existem três versões: a versão do aluno inclui apenas uma autoavaliação de suas habilidades sociais; a dos pais avalia as habilidades sociais e os problemas de comportamento do filho (aluno); a dos professores aborda esses dois temas e também o desempenho acadêmico do aluno. Para este estudo, foi utilizada a versão para professores, na qual cada aluno é avaliado em termos de: (a)

frequência de emissão de Habilidades Sociais (consistência interna de $\alpha = 0,94$), tais como, Responsabilidade/Cooperação, Asserção Positiva, Autocontrole, Autodefesa e Cooperação com pares – 30 itens, com a pontuação variando entre: *nunca* (0), *algumas vezes* (1) e *muito frequentemente* (2); (b) Problemas de Comportamento ($\alpha = 0,91$) Internalizantes – ex.: “Mostra-se triste ou deprimido” – e Externalizantes – ex.: “Briga com os outros” (18 itens, com as mesmas opções de pontuação descritas no item a); e (c) Desempenho Acadêmico ($\alpha = 0,98$) refletido pelo desempenho do aluno em leitura e matemática, sua motivação geral, a participação dos seus pais, seu funcionamento intelectual e comportamento geral em classe (nove itens, que classifica o aluno em uma escala de 5 pontos: *entre os 10% piores, 20% piores, 40% médios, 20% bons ou entre os 10% ótimos*). Como a amostra de referência desse instrumento está sendo ampliada e o manual está em fase de construção, não foram realizadas comparações com os dados normativos.

Procedimento de coleta de dados

Esta pesquisa foi orientada pelas exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (Parecer nº 346/2006). A Diretora da escola autorizou formalmente a realização do estudo. Os alunos eram contatados em horários previamente agendados com os professores.

No primeiro contato com os alunos, os objetivos e procedimentos da pesquisa foram explicados para verificar se estavam dispostos a colaborar. Para os alunos interessados, a pesquisadora entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando a necessidade dos pais (ou outro responsável legal) lerem e autorizarem a participação deles, assinando o documento. Um segundo encontro foi combinado para o recolhimento do TCLE assinado e a aplicação coletiva do SDQ1. A pesquisadora permaneceu na sala de aula, enquanto os alunos preenchiam o instrumento, para responder às dúvidas. O tempo de aplicação coletiva com os alunos durou cerca de 30 minutos.

No contato com os professores, depois de apresentar o estudo e os aspectos éticos envolvidos, solicitou-se a leitura e assinatura do TCLE. Em seguida, eles foram orientados individualmente sobre o preenchimento do instrumento SSRS-BR. Os professores

preferiram levar o instrumento destinado à avaliação de cada aluno para preencherem em casa ou em algum outro horário vago na própria escola. Devolveram no prazo, negociado com a pesquisadora, de uma semana.

Tratamento dos dados

As respostas obtidas neste estudo foram tabuladas quantitativamente em escores e analisadas estatisticamente por meio de métodos descritivos e testes inferenciais (*SPSS 10.0 for Windows - Statistical Package for Social Sciences*). Os escores para cada aluno, no SDQ1 e no SSRS-BR (versão para Professores), foram calculados com base nas normas dos respectivos instrumentos. Utilizou-se o Teste-*t* de Student para comparar os resultados entre os alunos do sexo masculino e do sexo feminino. Além disso, foi usado o teste de correlação de Pearson para investigar a relação do autoconceito do aluno com a avaliação feita por seu professor de suas habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico.

RESULTADOS

Os resultados comparam os participantes do sexo feminino e masculino e analisam as relações entre autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico, sendo apresentados em três conjuntos: (a) Autoconceito; (b) Desempenho social e acadêmico; (c) Relações entre autoconceito e desempenho social e acadêmico.

Autoconceito

De modo geral, tanto os alunos do sexo feminino como os alunos do sexo masculino relataram autoconceito satisfatório, segundo o padrão da amostra de referência (Marsh & Smith, 1982). Considerando os resultados obtidos pelas meninas, as subescalas em que relataram autoconceito mais positivo foram as de Relacionamento com os Pais e de Autoconceito Geral. Para os meninos, as subescalas em que relataram autoconceito mais positivo foram as de Relacionamento com os Pais e de Habilidades Físicas. Quanto aos domínios derivados do cálculo da média das subescalas, as meninas e os meninos relataram Autoconceito Não Acadêmico superior aos demais. A Tabela 1 apresenta esses resultados descritivos, bem como a análise comparativa entre os sexos.

TABELA 1
Escores Médios nos Domínios do Autoconceito: Comparação dos Alunos do Sexo Feminino e Masculino

Domínios de Autoconceito	Feminino (n=36)	Masculino (n=32)	Teste-t	
	Média	Média	t	gl
Relacionamento com os Pais	32,5	35,5	2,36*	66
Autoconceito Geral	31,5	30,4	ns	
Relacionamento com os Colegas	31,0	28,9	ns	
Leitura	30,6	29,6	ns	
Aparência Física	29,6	28,5	ns	
Matemática	28,3	28,3	ns	
Habilidades Físicas	28,2	32,1	2,47*	61,8
Assuntos Escolares em Geral	26,2	26,9	ns	
Autoconceito Não Acadêmico	30,3	31,2	ns	
Autoconceito Acadêmico	28,6	28,3	ns	
Autoconceito Total	29,3	29,8	ns	

Nota: * $p < 0,05$.

Como pode ser observado na Tabela 1, das oito subescalas que avaliaram o autoconceito, apenas duas apresentaram diferenças significativas em função do sexo. Os meninos relataram escores significativamente mais elevados do que as meninas em Relacionamento com os Pais e Habilidades Físicas.

Desempenho social e acadêmico

Em relação ao desempenho social e acadêmico dos meninos e meninas, avaliado por seus professores, descritivamente percebe-se pouca diferença. Todavia, a Tabela 2 apresenta os resultados da comparação do repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico entre os alunos do sexo feminino e masculino.

TABELA 2
Escores Médios do Repertório de Habilidades Sociais, dos Problemas de Comportamento Externalizantes e Internalizantes e do Desempenho Acadêmico dos Alunos, Segundo Opinião de seus Professores: Comparação entre Sexo Feminino e Masculino

SSRS-BR	Feminino (n=36)	Masculino (n=32)	Teste-t	
	Média	Média	t	gl
Habilidades Sociais				
Fator 1: Responsabilidade/Cooperação	18,1	15,4	ns	
Fator 2: Asserção Positiva	10,1	9,1	ns	
Fator 3: Autocontrole	10,6	9,1	ns	
Fator 4: Autodefesa	3,1	2,8	ns	
Fator 5: Cooperação com Pares	4,3	3,8	ns	
Escore Global	58,7	59,5	ns	
Problemas de Comportamento				
Externalizantes	5,0	9,8	2,79**	66
Internalizantes	2,9	3,4	ns	
Desempenho Acadêmico	30,5	25,2	2,25*	56,1

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Como mostra a Tabela 2, as diferenças significativas foram encontradas nos Problemas de Comportamento Externalizantes e Desempenho Acadêmico. Os meninos foram avaliados por seus professores como tendo significativamente mais problemas de comportamento externalizantes do que as meninas. As meninas foram avaliadas por seus professores como tendo significativamente melhor desempenho acadêmico do que os meninos. Nas demais escalas não houve diferenças significativas entre os meninos e as meninas.

Relações entre autoconceito e desempenho social e acadêmico

Além de investigar as diferenças entre os sexos, o presente estudo analisou possíveis correlações entre as variáveis. A Tabela 3 mostra as relações entre autoconceito, indicadores do repertório de habilidades sociais, de problemas de comportamento e de desempenho acadêmico dos alunos.

TABELA 3

Correlações Significativas entre Autoconceito, Repertório de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento Externalizantes e Internalizantes e Desempenho Acadêmico dos Alunos (Teste de Correlação de Pearson)

SSRS-BR:	F1	F2	F3	F4	F5	ET	PCE	PCI	DA
SDQ1									
RP				0,362**					
Mt	0,317*	0,305*	0,306*	0,361**		0,339**			0,324**
HF							0,330**		
AT				0,278*					
PCE	-0,738***	-0,398**	-0,703***	-0,294*	-0,322**	-0,665***			
PCI	-0,389**	-0,578***	-0,406**	-0,407**	-0,491***	-0,481***	0,247*		
DA	0,823***	0,529***	0,639***	0,515***	0,602***	0,753***	-0,552***	-0,322**	

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,01$.

Legenda: F1 = Responsabilidade/Cooperação, F2 = Asserção Positiva, F3 = Autocontrole, F4 = Autodefesa, F5 = Cooperação com Pares, ET = Escore Total, PCE = Problemas de Comportamento Externalizantes, PCI = Problemas de Comportamento Internalizantes, DA = Desempenho Acadêmico, RP = Relacionamento com os Pais, Mt = Matemática, HF = Habilidades Físicas, AT = Autoconceito Total.

Nota-se que, quanto maior o autoconceito no domínio Relacionamento com os Pais, relatado pelo aluno, mais favorável era a percepção de seu professor em relação ao seu repertório de habilidades sociais em Autodefesa. O autoconceito dos alunos em Matemática foi o que apresentou correlações mais numerosas com as variáveis avaliadas pelo SSRS-BR, uma vez que o mesmo estava positivamente correlacionado com o Escore Total e quatro dos cinco fatores que compõem a escala de habilidades sociais e com o Desempenho Acadêmico. O autoconceito em Habilidades Físicas estava positivamente correlacionado com a pontuação, atribuída pelo professor, no índice de Problemas de Comportamento Externalizantes.

Os Problemas de Comportamento, tanto Externalizantes como Internalizantes, estavam negativamente correlacionados com o Escore Total e todos os fatores do repertório de habilidades sociais (Responsabilidade/Cooperação, Asserção Positiva, Autocontrole, Autodefesa, Cooperação com Pares) e com o Desempenho Acadêmico. Por outro lado, o Desempenho

Acadêmico dos alunos estava positivamente correlacionado com todos os fatores do repertório de habilidades sociais e também com o Escore Total.

DISCUSSÃO

Este estudo mostrou algumas diferenças entre sexos e, principalmente, o quanto cada fator envolvendo o desempenho social e acadêmico dos alunos, na puberdade, se relaciona com o autoconceito dos mesmos. No que diz respeito ao gênero, os meninos relataram melhor autoconceito nas subescalas de Relacionamento com os Pais e de Habilidades Físicas do que as meninas. A adolescência é um período em que se esperam alterações no envolvimento entre pais e filhos, porque os filhos estão em fase de reformulação de identidade e de busca por maior espaço e privacidade (Fierro, 1995). Tendo em vista que a puberdade, geralmente, começa mais cedo entre as meninas do que entre os meninos, pode ser que o relacionamento das meninas com seus pais já se encontre numa fase adiantada de alteração.

Quanto ao resultado superior, por parte dos alunos do sexo masculino, no domínio das Habilidades Físicas, isto pode supor o maior encorajamento e valorização do desempenho atlético para com meninos do que meninas, além de corroborar a constatação de Cole e Cole (2004) sobre as mudanças, antes e depois da puberdade, na capacidade física e muscular entre os sexos. Os autores comentam que, de fato, os meninos depois da puberdade têm maior força muscular e conseguem exercitar-se por mais tempo do que as meninas em função das transformações diferenciadas que ocorrem nos corações, pulmões, pressão sanguínea, frequência cardíaca, entre eles.

As diferenças na maneira como os próprios alunos se vêem, nos domínios de Relacionamento com os Pais e de Habilidades Físicas, favoreceram os meninos. Em contraste, os professores avaliaram diferenças no desempenho social e acadêmico entre os sexos, favorecendo as meninas. Os professores avaliaram os meninos como apresentando Problemas de Comportamento Externalizantes mais frequentes e Desempenho Acadêmico inferior em comparação com as meninas, apoiando os achados de outras pesquisas empíricas (Bandeira & cols., 2005, 2006) que também indicaram resultados melhores para o sexo feminino do que masculino nessas variáveis. A literatura aponta que as meninas tendem a possuir habilidades acadêmicas mais elaboradas do que os meninos por serem mais esforçadas e motivadas nos estudos (Saunders & cols., 2004). Sugere-se que os professores tendem a avaliar os meninos como apresentando maior índice de problemas de comportamento do que as meninas porque, culturalmente, há maior aceitação da agressividade entre membros do sexo masculino do que feminino (Giles & Heyman, 2005; Marturano, 2004; Papalia, 2003).

Para entender até que ponto essas diferenças influenciam no desenvolvimento posterior dos escolares, seria importante estudar o quanto percepções desse tipo, por parte dos professores, afetam a interação que estabelecem com os alunos de cada sexo. Se os professores usam padrões distintos para responder a meninos e meninas, eles podem criar um ambiente escolar menos apoiador e positivo para meninos do que para meninas, aumentando a probabilidade de menor aproveitamento escolar entre os meninos, além de criar um fator de risco para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional desse grupo. No mínimo, seria importante investigar mais profundamente a discrepância entre o autoconceito dos meninos (como as

meninas nos domínios acadêmico e social) e a maneira como são avaliados pelos professores (menos positivamente do que as meninas).

Além das comparações entre os sexos, observou-se uma forte associação entre vários aspectos do autoconceito e do desempenho social e acadêmico dos alunos. Verificou-se, primeiramente, que o autoconceito do aluno no Relacionamento com os Pais estava positivamente correlacionado com suas habilidades sociais em Autodefesa. Pais que adotam práticas educativas positivas possivelmente criam um ambiente familiar adequado e acolhedor para o aprendiz e o desenvolvimento socioemocional dos filhos, o que poderá contribuir no relacionamento que eles estabelecerão em outros contextos e no atendimento às diversas demandas sociais ao longo do ciclo vital (Bolsoni-Silva & cols., 2000; Reppold & cols., 2002). Por sua vez, a capacidade de autodefesa é importante por favorecer a resistência às pressões sociais que podem levar o adolescente a se envolver em situações de risco (beber em excesso, usar drogas ilícitas etc.). Assim, confirma-se a relevância de iniciativas que possam ajudar meninos e meninas a manter relações positivas com seus pais e a fortalecer suas habilidades em autodefesa.

O autoconceito em Matemática apresentou correlação positiva com o repertório de habilidades sociais no Escore Total e nos fatores de Responsabilidade/Cooperação, Aserção Positiva, Autocontrole e Autodefesa e também com o Desempenho Acadêmico. No estudo de Bandeira e cols. (2006), observou-se que os alunos com melhor desempenho em matemática também apresentaram escores significativamente superiores em habilidades sociais. Sugere-se que o aprendizado em matemática requer habilidades elevadas de ouvir outras pessoas, fazer perguntas (para tirar dúvidas e melhorar a compreensão de novos conceitos), prestar atenção e mostrar persistência, entre outras, as quais parecem depender da presença de diversas habilidades sociais no repertório comportamental dos alunos.

A relação positiva do autoconceito em Habilidades Físicas com Problemas de Comportamento Externalizantes corrobora as considerações de Gresham e cols. (2000) de que pessoas avaliadas como tendo problemas de comportamento externalizantes tendem a possuir autoconceito normal ou elevado em alguns domínios. Parece que essas pessoas não percebem o impacto negativo de seu comportamento para outros indivíduos. Antes de propor intervenções, percebe-se

a importância de comparar autoavaliações com avaliações externas. Dessa forma, torna-se possível identificar se há a necessidade de melhorar a capacidade dos mesmos de perceber e entender as reações de outras pessoas e ajustar seu comportamento para reduzir os impactos negativos sobre os relacionamentos interpessoais.

Outros resultados chamativos são aqueles que indicam o quanto os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico estão relacionados com as habilidades sociais do aluno. Quanto mais positiva era a avaliação do professor acerca do repertório de habilidades sociais dos alunos, menor era a avaliação que ele fazia da frequência de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes e melhor era a avaliação do desempenho acadêmico dos mesmos. Esses resultados estão de acordo com os achados de diversas pesquisas que constataram relações similares (Bandeira & cols., 2005, 2006; Del Prette & Del Prette, 2003; Miles & Stepek, 2006), revelando que habilidades sociais mais elaboradas podem se constituir em fatores de proteção para o ajustamento social, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento do indivíduo (Del Prette & Del Prette, no prelo; López, 2004). Todavia, esses resultados devem ser vistos com cautela por retratar avaliações subjetivas e considerando a complexidade de relacionamentos entre comportamentos e ambiente. Dada a natureza variada, outras análises estatísticas poderiam ser utilizadas para descobrir a melhor predição para o fenômeno, avaliar as contingências entre as variáveis, verificar o efeito da entrada de outras variáveis independentes, entre outras aplicações no contexto escolar e no desenvolvimento da infância para adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discute aspectos específicos da literatura referente aos fatores de risco e de proteção para o desempenho social e acadêmico de alunos na puberdade, além de mostrar correlações entre esses indicadores. Revela que os alunos do sexo masculino e feminino se avaliaram de modo diferente nos domínios de Relacionamento com os Pais e Habilidades Físicas, assim como houve diferenças nas avaliações externas em função do sexo. Particularmente nessa amostra, tais divergências sugerem que o sexo é uma variável que pode influenciar os resultados sociais e acadêmicos obtidos por cada gênero (Bandeira & cols., 2005, 2006; Pastor & cols., 2006; Saunders & cols., 2004; Worrell & cols, 1998).

Ainda que este estudo tenha sido conduzido com uma amostra restrita de participantes (apenas uma escola) e tenha sido utilizado um instrumento para avaliar o autoconceito que está sendo validado para o contexto brasileiro, os resultados estão de acordo com os achados de outras pesquisas. Seria importante replicar este estudo com amostras ampliadas, considerando diversos estratos sociais e diferentes momentos no processo de transição de infância para adolescência.

Deve-se ressaltar que a natureza dos dados deste estudo não permite tirar conclusões sobre a direção causal das relações observadas. Todavia, a presente pesquisa aponta para a importância de considerar as diferenças ligadas ao sexo, tanto do ponto de vista dos alunos quanto dos professores, para investigar o impacto de intervenções. Quanto aos resultados obtidos na análise de correlação, o estudo também indica uma rica possibilidade de realizar programas de treinamentos, incluindo o aprimoramento de habilidades sociais e de autoconceito em alunos na puberdade, com o intuito de reduzir prováveis problemas de comportamento e melhorar o desempenho acadêmico dos mesmos. Assim como é relevante enfatizar o papel das escolas em se atentar para questões relacionadas ao desenvolvimento socioemocional de seus alunos; para minimizar o número de escolares com dificuldades de aprendizagem e história de fracasso escolar, uma vez que a literatura aponta para uma probabilidade de relações entre essas variáveis.

REFERÊNCIAS

- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Deater-Deckard, K. D. (2004). Do risk factors for problem behavior act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Bandeira, M., Rocha, S.S., Magalhães, T. P. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). 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.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62.
- Bandeira, M., Magalhães, T., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (no prelo). Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental (SSRS-BR): Validação transcultural para o Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2000). Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 203-215.
- Cia, F., D'Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(29), 277-286.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psico*, 39(1), 21-27.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, C. A., Sisto, F. F., & Machado, F. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e o autoconceito em um grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 153-157.
- Cunha, C. A., Sisto, F. F., & Machado, F. (2007). Autoconceito e reconhecimento de palavras em crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 6(2), 147-156.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (no prelo). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. Em F. J. Penna & V. G. Haase (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. Belo Horizonte: Coopmed.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.
- Dessen, M. A., & Costa, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Dunn, J., Cheng, H., O'Connor, T. G., & Bridges, L. (2004). Children's perspectives on their relationships with their non-resident fathers: Influences, outcomes and implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 553-566.
- Fierro, A. (1995). Desenvolvimento da personalidade na adolescência. Em C. R. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva* (pp. 288-298). Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, S. C., & De Rose, T.M.S. (2001). Avaliação do autoconceito de crianças – Adaptação do Self-Description Questionnaire I para a população brasileira. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Anais da XXXI Reunião Anual de Psicologia* (p. 231). Ribeirão Preto: SBP.
- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child Development*, 76(1), 107-121.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., Macmillan, D. L., Bocian, K. M., & Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38(2), 151-175.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hay, I. (2000). Gender self-concept profiles of adolescents suspended from high school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41(3), 345-352.
- Hidalgo, V., & Palácios, J. (1995). Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. Em C. R. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva* (pp. 243-260). Porto Alegre: Artmed.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Junior, R. M., & Cunha, C. A. (2007). Reconhecimento de palavras e de autoconceito em um grupo de crianças. *Psic*, 8(2), 215-226.
- López, F. (2004). Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. Em C. R. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 113-127). Porto Alegre: Artmed.
- Lopez, M. A., & Heffer, R. W. (1998). Self-concept and social competence of university student victims of childhood physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 22(3), 183-195.
- Marsh, H. W., & Smith, I. D. (1982). Multitrait-multimethod analyses of two self-concept instruments. *Journal of Educational Psychology*, 74, 430-440.
- Marturano, E. M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. Em E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em educação especial* (pp. 159-165). São Carlos: EDUFSCar.
- Miles, S. B., & Stepek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117.
- Palácios, J. (1995). O que é a adolescência? Em C. R. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva* (pp. 263-272). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E. (2003). *Human development*. New York: McGraw-Hill.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: Un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C.S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em

- C. S. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African American high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 33(1), 81-90.
- Schenker, M., & Minayo, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção no uso de drogas na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, 707-717.
- Worrell, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (1998). Age and gender differences in the self-concepts of academically talented students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(4), 157-162.
- Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.

Recebido: 20/05/2007
Última revisão: 01/12/2008
Aceite final: 10/12/2008

Nota:

¹ Este trabalho foi originalmente desenvolvido como requisito da disciplina *Estudos Avançados*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar, ministrada pelas Profas. Dra. Deisy das Graças de Souza, Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil e Dra. Cláudia Maria Simões Martinez.

Sobre as autoras:

Camila de Sousa Pereira: Psicóloga, Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, com apoio financeiro Fapesp.

Fabiana Cia: Psicóloga, Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, com apoio financeiro Fapesp.

Elizabeth Joan Barham: Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Endereço para correspondência: Universidade Federal de São Carlos – Departamento de Psicologia / Laboratório de Interação Social (LIS) – A/C Camila de Sousa Pereira – Rodovia Washington Luís, Km 235, Caixa Postal 676 – 13565-905 São Carlos – SP – Brasil.–
Endereço eletrônico: camila.rihs@yahoo.com.br
