



ISSN 2182-7591

**REVISTA E-PSI**  
REVISTA ELETRÔNICA DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE  
ANO 1, VOLUME 1, 2011, pp. 57-75.

<http://www.epsi-revista.webnode.pt>

## ARTIGO ESPECIAL

# **Evolução da Auto-Estima e Adaptação Social das Crianças<sup>1</sup>**

ALICIA LAMIA<sup>2</sup>, PIERRE TAP<sup>3</sup> & FLORENCE SORDES-ADER<sup>4</sup>

### **Resumo**

A auto-estima é a auto-avaliação que cada indivíduo faz a partir das representações e das imagens que tem de si próprio e a partir da imagem que lhe é transmitida por outrem. O sentimento de valor pessoal aparece assim num processo de construção identitária.

Este está associado à avaliação que as pessoas significativas fazem do nível de adaptação social da criança.

O presente estudo diz respeito à imagem de si e à auto-estima das crianças em idade escolar. A amostra foi composta por 180 crianças.

Os resultados demonstraram uma diferenciação nas respostas das crianças em relação à idade e ao género. Os rapazes avaliaram-se de forma mais positiva do que as raparigas. Verificaram-se os mesmos resultados nas crianças mais novas em relação às mais velhas.

**Palavras-chave:** auto-estima, representação de si, imagem de si, crianças, auto-avaliação, adaptação social.

---

<sup>1</sup>Tradução para Português: Catarina Marques-Costa; Psicóloga Clínica; Mestre em Psicologia do Idoso, FPCE-Universidade do Porto. E-mail: psi.catarina.mcosta@gmail.com.

<sup>2</sup>Psicóloga Clínica. Doutora em Psicologia, Universidade de Toulouse II. Membro da equipa de Psicologia Social do Desenvolvimento e da Saúde (PSDS).

<sup>3</sup>Professor de Psicologia, Universidade de Toulouse II. Responsável pela equipa de Psicologia Social do Desenvolvimento e da Saúde (PSDS). Coordenador das pesquisas em Psicologia no Instituto Piaget (Viseu e Lisboa).

<sup>4</sup>Mestre de Conferências. Universidade de Toulouse II. Membro da equipa de Psicologia Social do Desenvolvimento e da Saúde (PSDS).

## Résumé

L'estime de soi est l'autoévaluation que chaque individu fait à partir des représentations et des images qu'il a de soi-même et à partir aussi de l'image qui lui est envoyée par autrui. Ce sentiment de valeur personnelle apparaît ainsi dans un processus de construction identitaire.

Il est associé à l'évaluation que les personnes significatives font du niveau d'adaptation sociale de l'enfant.

Notre étude concerne l'image de soi et l'estime de soi des enfants d'âge scolaire. La population représente 180 enfants d'âge scolaire.

Les résultats montrent une différenciation dans les réponses des enfants en fonction de leur âge et de leur sexe. Les garçons s'évaluent de façon plus positive que les filles. Nous trouvons le même phénomène concernant les enfants plus jeunes par rapport aux plus âgés.

**Mots clé:** estime de soi, représentation de soi, image de soi, enfants, auto-évaluation, adaptation sociale.

## Introdução

No decorrer da sua existência, todos os indivíduos constroem uma série de representações de si, a partir das informações que possuem acerca si próprios e através das trocas e retroacções que vão estabelecendo com os outros. Este conjunto de representações constitui a imagem de si e permite ao sujeito construir a sua identidade, tanto pessoal como social.

Na primeira infância, as reacções das pessoas significativas vão influenciar a percepção que a criança tem dela própria e contribuir para a concepção da sua imagem pessoal. Wallon (1946, 1956) explica, na sua teoria do desenvolvimento da consciência do Eu, que o “Eu psíquico” emerge das relações com os outros, insistindo no facto de que as relações representam uma necessidade vital para a criança desde a sua tenra idade.

A criança constitui, em si mesma, um só sistema que está inserido em macro-sistemas progressivamente maiores (família, escola, sociedade) e que se influenciam reciprocamente. Assim, pais, professores, amigos e colegas são as pessoas que foram estabelecendo de modo progressivo as relações mais ou menos positivas com a criança, deixando uma “impressão” de uma imagem de si da qual a apreciação vai constituir a auto-estima.

A auto-estima encontra-se intimamente ligada à imagem de si. Pode ser definida como a expressão de uma aprovação ou de uma desaprovação de si próprio. Ela é uma disposição mental que leva o indivíduo a reagir de acordo com as suas expectativas de sucesso, e com a sua aceitação e determinação pessoais (Coopersmith, 1967). É simultaneamente uma avaliação global do indivíduo e o somatório das auto-avaliações mais específicas, de acordo com os meios e as actividades.

Estas avaliações são ponderadas de acordo com a importância que o sujeito lhes dá. De acordo com Harter (1983), por exemplo, não existiriam imagens generalizadas do Eu, mas sim tantos sentimentos de satisfação do Eu quanto de domínios nos quais o indivíduo é levado a constituir uma imagem de si.

Esta avaliação corresponde a uma construção que é ao mesmo tempo cognitiva, emocional e social. A criança compara-se aos outros, e compara a imagem que tem dela própria à que pensa que os outros têm dela. Através desta comparação, a criança mantém ou transforma a imagem que tem dela própria e por conseguinte, o seu sentimento de valor pessoal.

Longe de ser estática, a auto-estima pode variar na mesma pessoa de um momento para o outro e pode ser influenciada pela situação na qual se encontra o indivíduo. Assim, é

possível afirmar que “a auto-estima ou sentimento de valor pessoal (...) depende do julgamento dos outros” (Tap, 1998, p. 20) pelo que ela vai depender da capacidade de conceptualização cognitivo-emocional do sujeito e do contexto no qual ele se encontra.

De acordo com a teoria de orientação do Eu-outro de Ziller (1973), o sentimento de valor ou auto-estima desenvolve-se numa dinâmica interactiva eu-outros que põe em jogo um processo de comparação social por identificações, percepções de semelhanças ou pela abertura ao outro (Tap, 1985). Assim, neste processo de auto-avaliação intervêm, por um lado uma referência a um sistema de normas e valores pessoais e sociais, e por outro a atitude que o sujeito tem a seu respeito.

A auto-estima evolui ao longo do ciclo vital do indivíduo. Durante a infância, será determinada em grande parte pelo olhar que os pais têm sobre a criança, mas também, e de um modo importante, pela imagem reenviada pelos colegas e pela apreciação que o professor fará do nível de adaptação social da criança no seu papel de aluno. À influência do olhar social serão somadas as avaliações que também variam de acordo com idade e o sexo da criança.

Vários autores insistem no papel determinante que o outro tem (familiar, escolar, social) na formação e na evolução da auto-estima (Rodriguez-Tomé, 1972; Coopersmith, 1984). Esta influência intervém certamente em diferentes aspectos da imagem de si, nomeadamente, no cognitivo, no emocional e no relacional, e em particular no sentimento de competência social, tal como se pode ver em acção no ambiente escolar. Na escola, a imagem reenviada pelo outro diz respeito, por um lado aos pares e por outro ao professor.

O olhar do professor sobre a criança funciona de certo modo como um mediador do sentimento de valor pessoal (Perron, 1991). Quando o julgamento do professor é negativo, pode gerar na criança um fraco valor pessoal e levar à perda de confiança nela própria, que em casos extremos, pode levar ao insucesso escolar.

Compas (1985, 1988) afirma, na sua Teoria da Causalidade Circular, que a avaliação do professor gera, pelo viés da auto-estima, ou uma acentuação do sucesso ou um agravamento do fracasso.

Parece óbvio que, na criança, o estatuto escolar tem uma influência considerável na constituição das imagens de si e da auto-estima (Gilly, 1972; Rodriguez-Tomé, 1972), independentemente do facto dessas imagens estarem ou não ligadas às características escolares (Compas, 1988). De facto, o estatuto principal ocupado pela criança, desde os três anos até ao fim da escolaridade obrigatória, é o de aluno; embora para Maisonneuve (1973)

não seja o único, pois cada indivíduo, independentemente da sua idade, ocupa inúmeros estatutos de modo simultâneo em função do contexto em que evolui.

O estatuto de aluno responde às mesmas exigências implícitas que os outros estatutos. Este é definido, de facto, em relação a normas e a valores sociais, e determina em simultâneo as atitudes e os comportamentos que são esperados e definidos pelo grupo social de pertença. A conformidade das atitudes e dos comportamentos da criança, com o seu estatuto de aluno, permitir-lhe-ão ser considerada socialmente adaptada. Por outro lado, qualquer desvio pode induzir atitudes de reprovação e sanções, mais ou menos severas, por parte das pessoas responsáveis pelo seu percurso educativo.

Numerosos instrumentos foram elaborados para avaliar a imagem de si e a auto-estima; por exemplo, o questionário de Cattell (1957) que mede o “*sentimento de si*”, os inventários de Kernberg que avaliam a “*aceitação de si*” e o “*respeito de si*”, a Escala de Auto-Conceito (*Self-Concept Scale*) de Piers-Harris (Piers, 1969; Piers & Harris, 1964), a Escala de Auto-Conceito de Tennessee (*Tennessee Self-Concept Scale*), o Inventário de Auto-Estima de Coopersmith (*Coopersmith Self-Esteem Inventory*; SEI, 1959, 1967), a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale*), a Escala de Competências Percebidas para Crianças (*Perceived Competence Scale for Children*; PCSC, 1979, 1985) de S. Harter, como também a Escala de Auto-Estima de Toulouse (ETES), trabalhada pela equipa de P. Tap da Universidade de Toulouse-le-Mirail (Oubrayrie, Safont & Tap, 1991).

Todos estes instrumentos têm perspectivas teóricas diferentes, mas todos realçam o aspecto multi-dimensional da auto-estima. Muitos destes instrumentos propõem ao sujeito para se auto-avaliar mediante um questionário, outros pedem para ele se descrever.

Com efeito, é impossível dissociar as representações de si e a avaliação que o indivíduo faz sobre ele; isto é especialmente verdade quando este indivíduo é convidado a falar de si próprio.

Quando o indivíduo interrogado é uma criança, esta responde apresentando uma espécie de fotografia instantânea da imagem que faz de se si própria, em função dos eventos que actualmente vive. De facto, a criança em idade escolar vive mais no presente, embora já tenha desenvolvido a noção de tempo, sendo capaz de se situar em relação ao passado ou de se projectar no futuro. Neste sentido, podemos dizer que as representações de si são o “filme da vida” do indivíduo e que a imagem de si é uma espécie de “instantâneo” (paragem da imagem) – é uma “apresentação de si” pontual, para retomar a expressão de Perron (1964, 1969).

Uma questão se põe em relação à auto-estima e ao nível de sucesso (ou de fracasso) do sujeito. No que concerne às crianças, uma hipótese habitual consiste em assumir que uma boa auto-estima, resultante de uma auto-avaliação positiva, facilitará a adaptação social da criança no meio escolar e lhe permitirá encontrar-se numa situação de sucesso (escolar), tal como é definida pelos professores e pelo sistema escolar. No seu oposto, uma baixa auto-estima poderá dificultar, ou até mesmo impedir, uma boa adaptação social ao ambiente escolar e levar a criança a uma situação de dificuldade que poderá resultar no insucesso escolar e, por conseguinte, causar um sentimento de mal-estar com consequências na sua vida quotidiana (Perron *et al.*, 1994).

Porém, estudos realizados sobre a motivação parecem indicar que o desejo de manter uma imagem de si, e por conseguinte de ter uma auto-estima positiva, explicaria a vontade de alcançar um estatuto social elevado e/ou de obter um forte reconhecimento social, o qual se relaciona no caso da criança com o seu sucesso escolar. Como se verificou esta auto-apreciação pode mudar no decorrer da vida e irá variar de acordo com o que o sujeito irá experienciar.

Deste modo, a auto-estima, que constitui uma experiência subjectiva, pode expressar-se tanto verbalmente como por comportamentos significativos. Vanandruel (1991) fala de sentimentos de valorização e de desvalorização pessoal na criança, quando o seu comportamento – que o autor denomina de “códigos pessoais” – se encontra em consonância com a sensibilidade do adulto irá valorizá-lo através do reconhecimento e da gratificação; se o seu comportamento ferir a sensibilidade do adulto, irá produzir um sentimento de incomodidade, cuja consequência será a reprovação e a desvalorização pessoal da criança.

Não obstante, se a avaliação que o sujeito emite em relação a si próprio constitui uma apreciação global, esta produz-se através de estimativas mais específicas que são ponderadas de acordo com a importância que o sujeito lhes concede (isto de um modo totalmente subjectivo). Por outro lado, existe uma referência a um sistema de normas e de valores tanto pessoais como sociais, bem como, à atitude que o sujeito desenvolve em relação a si próprio.

Quando houver conflito entre as realizações, as aspirações pessoais, e o sistema de valores do sujeito, este pode-se julgar inferior e desenvolver uma auto-desvalorização, independentemente do nível de resultados obtidos.

Várias pesquisas foram realizadas nos Anos 50 para estudar o “nível de aspiração” dos sujeitos em situações de realização de tarefas (Eysenck, 1950; Robaye, 1957; Lewin, 1959); os resultados obtidos puseram em evidência as relações existentes entre a imagem de si (a representação que o sujeito faz dos seus “pontos fortes” e dos seus “pontos fracos”) e a

imagem social (o que o sujeito supõe que os outros pensam dele). Esta relação entre a “imagem pessoal” e a “imagem social”, já evocada por Wallon e Zazzo, é desenvolvida por Rodriguez-Tomé (1967, 1972) nas suas pesquisas com adolescentes.

Algumas das variações da imagem de si e do sentimento de valor pessoal dependem do desenvolvimento ontogénico. A criança parte assim da noção de corporalidade para no princípio de adolescência chegar a um auto-conceito.

Schaffer (1999) explica a formação do auto-conceito como um processo que inclui quatro fases, que vão:

- 1) de uma concepção simples e global, para uma concepção meticulosa e diferenciada;
- 2) de uma auto-avaliação sem consistência, para uma estabilidade do auto-conceito;
- 3) de uma centração no Eu, para uma comparação social;
- 4) de uma confusão entre sentimento privado e comportamento público, para uma definição de um Eu privado, representando o verdadeiro Eu.

Várias pesquisas (Broughton, 1978; Guardo & Bohan, 1971; Montemayor & Eisen, 1977) evidenciaram uma progressão nas representações do Eu, indo do concreto para o abstracto. Estes estudos reportaram que as crianças com menos de sete anos às quais se pede para se auto-descreverem, evocam características físicas delas próprias e falam dos objectos que lhes pertencem. A referência às suas características psicológicas (faculdades, convicções, disposições) começa depois desta idade e aparecem de um modo significativo na adolescência.

De acordo com alguns autores (Keller *et al.*, 1978; Darmon & Hart, 1982, 1988), os elementos presentes no discurso de auto-descrição das crianças dizem respeito a quatro categorias: as características físicas, as actividades, as competências sociais e as características psicológicas. Os adolescentes usam mais os elementos de tipo social (competências, relações, entre outros) num primeiro momento, e as referências às suas características psicológicas à medida que envelhecem (Darmon *et al.*, 1988, 1993).

Para L’Ecuyer (1972), a criança na idade escolar encontra-se num período de expansão do Eu. A entrada na vida escolar traz-lhe novas experiências. Confrontada a novas percepções, a criança tem que responder a outros tipos de expectativas.

Os estudos com crianças conduzidos por Harter e a sua equipa (Harter, 1987) mostraram que uma auto-estima multi-dimensional lhes permite efectuar avaliações diferentes de um domínio para outro, sem que haja necessariamente uma interdependência entre estes. Harter concluiu que o facto de se conhecer os sentimentos de uma criança num dos domínios de competências, não permite conhecer a sua auto-estima global.

A autora salientou o perigo de se atribuir uma nota média para determinar o sentimento de valor pessoal da criança; sobretudo se esta apreciação se fizer num processo de avaliação geral independente de um domínio particular de competências.

Para Harter, a capacidade de avaliação global do comportamento é tornada possível quando a criança atinge os 7 ou 8 anos, depois do período de “descentração”, apesar da capacidade de avaliação específica já estar presente mais cedo.

## **Metodologia**

### *População*

Com a finalidade de melhor compreender os elementos que intervêm no desenvolvimento da auto-estima nas crianças, procedeu-se a uma investigação, na qual participaram 134 alunos dos cinco níveis de escolaridade, numa Escola Básica do 1.º Ciclo da Região de Toulouse (Sul de França).

### *Instrumentos*

Foram seguidos dois procedimentos para a realização desta investigação.

- Propôs-se às crianças que efectuassem uma *redacção temática individual* intitulada: “Quem sou eu, como sou eu?”;
- Organizaram-se *entrevistas semi-estruturadas* com 18 alunos.

As *redacções temáticas* foram propostas pelos respectivos professores de cada turma, no seio das restantes actividades académicas do dia.

As *entrevistas* decorreram no estabelecimento escolar, de um modo individual, durante o tempo lectivo; todas as entrevistas foram realizadas pela mesma pessoa.

A grelha que serviu de apoio à realização das entrevistas alicerçou-se nas quatro dimensões (escalas) do PCSC de Harter, e era constituída por 42 questões distribuídas homogénea e organizadamente do seguinte modo: 9 questões sobre o *domínio físico*, 9 questões sobre o *domínio social*, 11 questões sobre o *domínio cognitivo* e 13 questões sobre a *auto-estima geral* (sentimento de valor pessoal). Foram colocadas sub-questões abertas e fechadas sempre que a resposta da criança pareceu insuficiente.

Cada entrevista durou aproximadamente 45 minutos.



## Resultados

O material referente ao discurso das crianças implicou a realização de uma análise de conteúdo. Perante a multiplicidade de *softwares* de análise de conteúdo, escolheu-se o Alceste criado por Reinert em 1979.

O *software* Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*) permite estudar as “principais leis de distribuição do vocabulário num corpo de texto”, a partir de um enunciado mínimo denominado “*unidade de contexto* (UC)” (Reinert, 1990, pp.24-25).

A *unidade de contexto elementar* (UCE) é um segmento do texto e é definida pelo *software*. A *unidade de contexto inicial* (UCI) é associada a um recorte “natural” do corpo de texto. Ao contrário do UCE, o UCI é definido pelo utilizador.

Este método de análise permite trabalhar a partir de um conjunto de enunciados que serão classificados, entre outros, “de acordo com a semelhança ou a dissemelhança estatística dos lexemas<sup>5</sup> que os compõe para pôr em evidência os mundos lexicais” (Reinert, 1992, p.11).

O corpo de texto analisado é deste modo decomposto para definir as unidades de análise e detectar as classes por intermédio de uma *Classificação Hierárquica Ascendente* (CHA), em função do *Chi-Square* das UCE. Estas classes (ou contextos lexicais) são descritas a partir de vários critérios: o vocabulário específico (adjectivos, nomes, verbos, palavras-ferramenta, ...), a co-ocorrência de alguns termos, os segmentos repetidos, entre outros. Os contextos lexicais não são definidos pelo usuário, mas sim pelo *software*.

Cada classe permite definir um quadro de referência que estrutura o discurso de origem. O *software* Alceste considera estas classes como o reflexo, a imagem das representações do sujeito, e neste sentido, pareceu ser pertinente no quadro desta pesquisa.

### As Entrevistas

As informações que as crianças concederam através das entrevistas individuais realizadas, trouxeram um material rico relativamente à imagem de si. Submeteram-se estas informações ao *software* Alceste (Reinert, 1993) e a análise de conteúdo praticada com ajuda deste *software* evidenciou cinco classes.

---

<sup>5</sup> Um lexema é “uma palavra ou uma parte de uma palavra que serve de suporte ao significado”, Reinert, 1992, p.11.

Depois de se terem analisado as palavras recuperadas em cada uma dessas classes, estas pareceram corresponder às quatro escalas/dimensões previstas pela grelha de entrevista<sup>6</sup>: domínios *cognitivo* (*cognitif*), *social* (*social*), *física* (*physique*) e *estima* (*estime*). No entanto, os elementos que surgiram fazem apelo a duas classes que podem corresponder à dimensão de *estima* (*estime-1* e *estime-2*) (ver a Figura 1).

O discurso das crianças fez aparecer, de facto, uma dimensão de *Auto-Estima* mais relacionada com os membros da família e com um sistema de valores “familiar/escolar”. É a classe n.º 2 (103 UCE) que determina as qualidades de uma criança/aluno “bom”.

A análise através da classificação hierárquica define os seguintes reagrupamentos para a classe *estima 2* (*estime-2*; que se denominou de *estima familiar/social*):

1º reagrupamento: encontram-se aqui as personagens principais na constelação da criança, nomeadamente a “mãe”; esta palavra é associada à noção de trabalho, o que deixa supor que é a “mãe” quem faz trabalhar a criança, e não a “mamã” a qual aparece na classe *estima 1* (*estime-1*; que se denominou de *estima pessoal*);

2º reagrupamento: é aqui que se encontra a palavra “criança”; está associada à noção de “família” (agente privilegiado de socialização) e às palavras que traduzem as qualidades desejáveis na criança (feliz, gentil).

Uma segunda dimensão da *Auto-Estima*, a classe n.º 5 (110 UCE), é composta por palavras que traduzem as características mais pessoais, assim como os elementos relacionais. Esta diferenciação de valores e qualidades pode ser posta em relação com as noções de identidade pessoal e identidade social abordadas por numerosos autores. Denominou-se esta dimensão de *estima pessoal*.

Os reagrupamentos definidos na classe *estima 1* (*estime-1*; pessoal) são os seguintes:

1º reagrupamento: aqui encontra-se o “sujeito” (eu), os verbos que exprimem a sua existência (ser, saber, ter) e as figuras de autoridade da célula familiar (os pais);

2º reagrupamento: traduz os sentimentos de agressividade (raiva, matar) que são sentidos pela criança e que são mais fáceis de manifestar através do discurso do que através da acção;

3º reagrupamento: a palavra “mamã” é associada aqui à noção de confiança e à palavra “pessoa”; esta palavra parece conferir-lhe a sua dimensão de ser humano, de sujeito.

A distribuição das UCE nas três classes restantes é bastante homogénea – *cognitiva* (*cognitif*): 248, ou seja 23.22%; *social* (*social*): 292, ou seja 27.34% e *física* (*physique*): 315,

---

<sup>6</sup> A concordância das dimensões do PCSC com as quatro classes encontradas poderão ser explicadas pelo facto da construção da grelha ter sido efectuada com base nestes quatro domínios.

ou seja 29.49%. Com esta distribuição, pode-se concluir que o discurso das crianças nestas idades se centra mais em actividades e competências físicas e desportivas, como foi demonstrado em estudos anteriores (Keller *et al.*, 1978; Darmon *et al.*, 1982, 1988, 1993). Ao contrário dos resultados apresentados em estudos similares, as actividades e as competências relacionais listadas como elementos característicos do discurso dos adolescentes também ocupam um lugar privilegiado nos assuntos abordados pelas crianças deste estudo.

Na classe *cognitiva* (*cognitif*), as palavras que surgem dizem respeito particularmente às *actividades e aos objectos ligados à escola*: ler, aprender, compreender, desenhar, escrever, livro, dicionário, regresso, biblioteca, notas, professor; mas, a palavra “escola” aparece na classe *social* (*social*).

Talvez se possa deduzir que a escola é considerada pelas crianças como o lugar privilegiado de encontros e que funciona, em todo o caso, como um lugar favorável à aprendizagem de normas. Além disso, o surgimento da palavra “casa” nesta classe pressupõe que, aos olhos das crianças, esta se trate de um lugar associado à aprendizagem, onde se estudam as lições e se fazem os deveres (trabalhos de casa).

As associações de palavras que aparecem nas classificações hierárquicas na classe *cognitiva* (*cognitif*) podem-se definir de acordo com três reagrupamentos:

1º reagrupamento: as notas estão associadas aos resultados, à satisfação, ao ano (escolar), ao facto de aprender e à noção de ajuda, o que pressupõe que a criança satisfeita com os seus resultados escolares tem a noção de que aprendeu e que foi ajudada, mas sem conseguir especificar se essa ajuda decorreu da escola, do professor ou da família;

2º reagrupamento: a leitura, os livros e os contos estão associados às noções de progresso e de preferência, marcando assim a importância concedida pela criança ao domínio da leitura; esta atitude pode ser veiculada tanto pela escola como pela família;

3º reagrupamento: a palavra “casa” está associada ao idioma, ao acto de falar e às palavras; também se encontram neste dendograma idiomas diferentes (inglês, francês, espanhol); a família parece representar um lugar de trocas e de comunicações que se exprimem especialmente através do acto de falar.

À excepção da palavra “escola”, as palavras que representam a classe *social* (*social*) fazem referência aos pares *amizade/inimizade*, *cooperação/concorrência*, à noção de *reagrupamento*, no *recreio* e na *escola*, e parecem representar o ambiente principal da criança nestas idades. Outras palavras representativas desta classe correspondem aos agentes de socialização – tais como, o adulto, o amigo, a amiga –, assim como às acções de troca – ida,

disputa, jogo, brincar, defender, explicar, disputar, jogar, obrigar, contar. Por fim, a palavra mãe está associada à palavra trabalho.

Os reagrupamentos definidos pela análise da classificação hierárquica para a classe *social* (*social*) são os seguintes:

1º reagrupamento: as amigas e os amigos, as acções como jogar, querer e contar, e as noções de disputa e de poder; este reagrupamento traduz assim o tipo de relações que a criança vive em relação ao seu meio mais próximo, que é o dos seus pares;

2º reagrupamento: as noções de brincar (ou de se divertir) e de interacção estão relacionadas com as palavras que representam as crianças (menina, menino, todos, dois); um dos objectivos das relações sociais pode ser, de acordo com o discurso das crianças, o de conseguir divertir (o outro) e se divertir (a si mesmo).

As palavras da classe *física* (*physique*) dizem respeito às actividades desportivas e não desportivas, às acções e aos seus níveis de *performance*: correr, dançar, exercitar, ganhar, marcar, nadar, fazer acrobacias, taça, importante, karaté, natação, rock, saxofone, basquetebol, futebol, ginástica, judo. A noção de *performance* (competitivo, primeiro, poder, ganhar, bom, boa, forte) está particularmente presente nesta classe, mais do que na classe *cognitiva* (*cognitif*). Por conseguinte, pensa-se que o reconhecimento da criança incide mais nos seus desempenhos físicos do que intelectuais, e é também nesta classe que se encontra a palavra “agradar”. Curiosamente, a palavra “esforço” encontra-se na classe *cognitiva* (*cognitif*). As crianças podem associar esta noção de “trabalho” na escola mais à acção presente nas actividades físicas e eventualmente desportivas.

Existem na classe *física* (*physique*) quatro reagrupamentos, definidos pela análise hierárquica:

1º reagrupamento: em torno da acção de dançar estão as palavras rock, movimento, velocidade e mão, que parecem ser indissociáveis da dança;

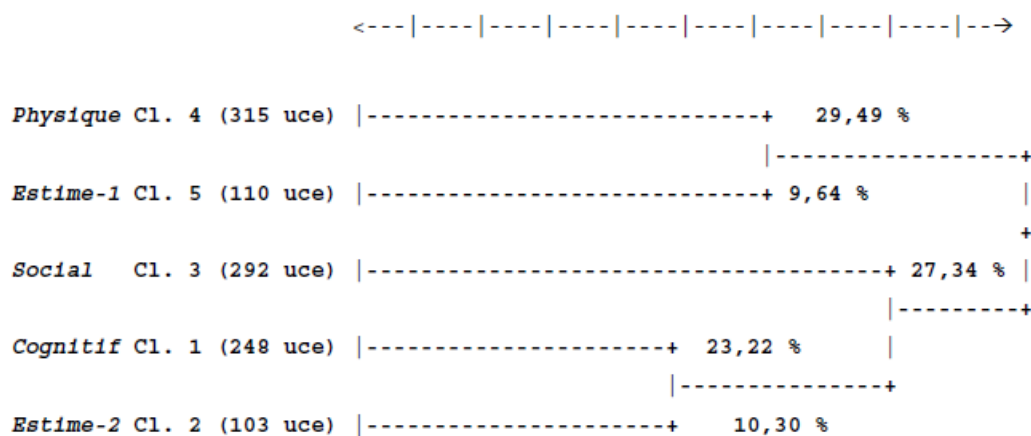
2º reagrupamento: a palavra “desporto” vem acompanhada das noções de *domínio* (começar, iniciante, bom, boa, difícil) e de *valor* (importante) que as crianças parecem conceder a esta actividade; o surgimento da palavra “pensar” nesta classe parece indicar que o acto de pensar é indispensável na realização das actividades desportivas;

3º reagrupamento: recuperaram-se aqui os “jogos de bola” (ténis, futebol, cesto [de basquetebol], basebol), que as crianças costumam praticar, a acção de “olhar”, que manifesta a possibilidade das crianças assumirem um outro papel além do de participante, e o conseguir *agradar* e *ser forte*, que traduz a possibilidade de obter o reconhecimento pela sua prática ou pelo conhecimento das actividades desportivas;

4º reagrupamento: é organizado em torno da noção de “competição”, dos lugares que se podem ocupar (primeiro, último) e das *recompensas* que se podem obter (medalha); a noção de “fazer parte de um grupo” também está presente (clube).

As crianças que participaram nesta investigação pareceram estar interessadas na competição, por esta lhes permitir medirem-se em relação a eles próprios (às suas competências) e em relação aos outros; mas, eles situam-na no domínio das actividades desportivas.

Na Classificação Hierárquica Ascendente (CHA) efectuada com o Alceste obteve-se um dendograma global, no qual a *Auto-Estima (Estime de Soi)* mais *familiar/social (estime-2)* se encontra associada à dimensão *cognitiva (cognitif)* e a *estima (Estime)* mais *persoal (estime-1)* se associa à dimensão *física (physique)*. Quanto à dimensão *social (social)*, esta aparece individualizada e diferencia-se das outras quatro dimensões (ver a Figura 1). As classes *física (physique)* e *estima 1 (estime-1)* opõem-se às classes *cognitiva (cognitif)* e *estima 2 (estime-2)*.



**Figura 1:** Classificação Hierárquica Ascendente (CHA) realizada pelo programa *Alceste* das classes encontradas nos discursos das crianças.

A Figura 1 demonstra claramente uma oposição entre as classes *cognitiva (cognitif)* e *física (physique)*, ao nível do primeiro factor, e entre as classes *social (social)* e *estima* (sem especificar se é a *estima 1 [estime-1]* ou *estima 2 [estime-2]*), no segundo factor. Os rapazes encontram-se do lado das classes *física (physique)*, *cognitiva (cognitif)* e *social (social)*, enquanto as raparigas se situam mais significativamente na classe *estima (estime)*.

A Análise em Componentes Principais (ACP) realizada com o Alceste indicou que os 4 primeiros factores atingiram 100% de inércia (*inertie*). Existe uma correspondência entre as

quatro classes e os quatro factores. No factor 1, somente a classe *cognitiva* tem uma contribuição positiva.

No factor 2, é a *estima pessoal* (*estime-1*) que contribui positivamente. A contribuição mais forte do factor 3 é o da classe *social*; a classe *estima social* (*estime-2*) tem uma contribuição positiva no factor 4. A classe *física* (*physique*) demonstra contribuições negativas para os factores 1, 3 e 4, apresentando uma contribuição nula no 2º factor (ver o Quadro 1).

	<i>Fact.1</i>	<i>Fact.2</i>	<i>Fact.3</i>	<i>Fact.4</i>
•01 cognitif	0.750	-0.004	0.002	-0.013
•02 estime2	-0.002	0.004	0.004	0.903
•03 social	-0.153	-0.234	0.281	-0.036
•04 physique	-0.071	0.000	-0.627	-0.016
•05 estime1	-0.024	0.758	0.085	-0.032

**Quadro 1:** ACP: posição das classes encontradas nas entrevistas com as crianças.

### As Redacções Temáticas

A continuação desta pesquisa baseou-se nos trabalhos de L'Écuyer (1975), particularmente no seu método GPS (“Génese das Percepções do Eu”) para aprofundar a análise da Imagem do Si. Este método consiste em pedir ao sujeito para responder à questão “Quem és tu?”, tendo este todo o tempo necessário para se descrever.

Assim, propôs-se um exercício de redacção temática a 134 crianças que frequentavam o mesmo estabelecimento escolar.

Desta vez, as crianças tinham que fazer um exercício de redacção temática intitulado “Como sou eu? Quem sou eu?”; o único constrangimento estabelecido era o tempo concedido para esta tarefa, sendo que as crianças dispunham de trinta minutos para executar a redacção. Obtiveram-se assim 134 redacções correspondentes às crianças escolarizadas nos cinco níveis da Escola Básica.

Deste modo, os exercícios recolhidos continham auto-descrições que foram exploradas com a ajuda do mesmo *software* de análise de conteúdo que foi usado para as entrevistas, o Alceste. Com efeito, os resultados obtidos determinam a existência de quatro classes de palavras utilizadas pelas crianças, demonstrando nitidamente uma diferença de auto-apreciação em função da idade, num primeiro momento, e de acordo com o sexo, num segundo momento (ver a Figura 2).

As palavras reagrupadas na 1ª classe dizem respeito às *qualidades pessoais* (bem, bom, gentil, trabalhar, bonito, bonita, limpo, bem comportado, gostar realmente, trabalhar bem, bom aluno), bem como aos *elementos de referência* (anos, morar, chamar, encontrar, gatos, aluno, rua, eu sou, meu/minha, eu tenho). As crianças cujas redacções correspondem a esta primeira classificação são as crianças mais velhas desta amostra. Assim, designou-se esta classe por: a classe dos *grandes* (*grands*).

Na 2ª classe, as palavras utilizadas pelas crianças relacionam-se com as *actividades escolares* (aprender, francês, histórias, leitura, ortografia), com as *actividades extra-curriculares* (jogo, bicicleta, vídeo, videojogos, televisão, judo, jogar, ver histórias), com as *preferências* (paixão, gostar bastante, adorar, ocupar, para fazer qualquer coisa, minha paixão, amo) e com as *referências à autoridade* (pai, bem comportado, problemas, esquecer); a palavra “mamã” aparece nesta segunda classe. Esta 2ª classe é composta pelas crianças mais jovens da amostra, e por isso foi denominada por: a classe dos *pequenos* (*petits*).

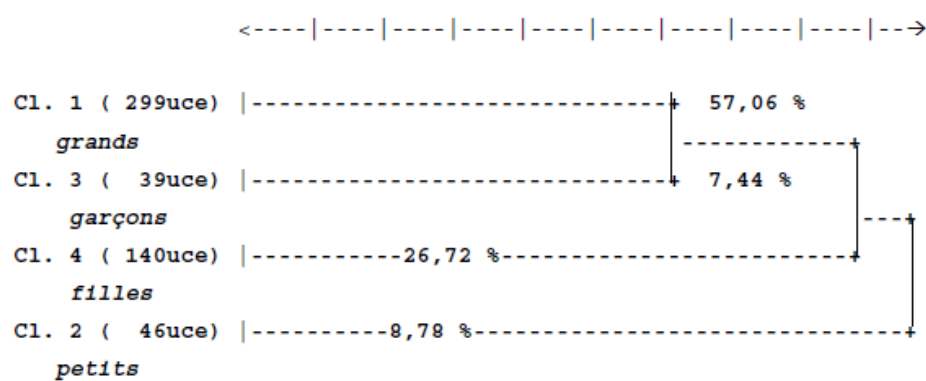
As principais palavras recuperadas na 3ª classe fazem referência a *actividades* (basquetebol, rugby, gostar muito de desporto), a *sítios frequentados pelas crianças* (morar, casa, escola, Toulouse, eu moro, comer, mista, rua, na escola), bem como aos *elementos que as definem* (eu sou moreno, eu sou tímido, eu como, eu chamo-me, eu sou, falador, o meu melhor amigo). Existe uma frase que aparece nas redacções e que é indicadora de uma boa educação: “Bom dia”; esta é mais utilizada pelos rapazes. De modo mais significativo é nesta terceira classe que se encontram as redacções dos *rapazes* (*garçons*).

Na 4ª classe, as principais palavras listadas fazem alusão a *características ligadas ao corpo e à aparência* (cabelos, grande, castanho, olhos azuis, loura, castanho claro, castanho escuro, gorda, saias, longos, óculos, pretos, eu trago (vestido), eu resmungo, tamanho, verde, roupas, um metro de altura, bastante, pouco, muito, eu sou grande, loiro, castanho, cabelos castanhos, cabelos compridos, cabelos pretos, olhos claros, eu sou, eu tenho, trazer óculos, encontrar-se bastante). As palavras que denotam algumas características pessoais estão também associadas a esta classe (preguiçoso, guloso, resmungão, simpático, bastante

simpático). São as redacções das *raparigas* (*filles*) que compõem de modo significativo esta quarta classe.

Deste modo, na primeira classe encontram-se a classe dos *grandes* (*grands*; 9, 10 e 11 anos), na segunda a classe dos *pequenos* (*petits*; 6, 7 e 8 anos), na terceira a classe dos *rapazes* (*garçons*) e na quarta a classe das *raparigas* (*filles*).

A classe dos *grandes* (*grands*) e a classe dos *rapazes* (*garçons*) encontram-se associadas, segundo a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), conforme consta na Figura 2. A classe dos *pequenos* (*petits*) é oposta às outras três.



**Figura 2:** Classificação Hierárquica Descendente (CHD) realizada pelo programa *Alceste*, das classes encontradas nas redacções das crianças.

Na AFCM<sup>7</sup> efectuada pelo *software* *Alceste*, a oposição entre as quatro classes é claramente nítida, sendo que os dois níveis de idades opostos se encontram no primeiro factor (45,66% de inércia) e os dois sexos no segundo factor (34,97% de inércia).

## Conclusão

Os dados apresentados neste trabalho testemunham, uma vez mais, o facto da Representação do Eu na criança variar de acordo com a idade e com o sexo, diferenciando nos elementos tidos em consideração por uns e por outros.

As auto-avaliações das crianças são em grande parte determinadas pelas características pessoais do sexo e da idade. Os meninos têm um nível de Auto-Estima mais elevado do que

<sup>7</sup> Análise Factorial de Correspondências Múltiplas.



as meninas, confirmando assim os resultados obtidos na maioria dos estudos. As competências de tipo físico, em relação às actividades desportivas, representam o desvio mais importante nesta avaliação. As crianças mais novas também possuem um nível superior de auto-estima.

A Imagem de Si é efectivamente avaliada pela criança de acordo com todas as representações sociais, cognitivas e emocionais que ela tem de si própria, dependendo da idade e do sexo, e que se repercute numa Auto-estima mais ou menos positiva.

Tal como mostraram os estudos citados neste trabalho, a Imagem de Si constrói-se progressivamente, num primeiro momento através da relação com o corpo, incluindo mais tarde características pessoais cada vez mais subjectivas. Esta é fortemente influenciada pelas representações colectivas associadas a um ou o outro sexo. A Imagem de Si é avaliada pela criança em função de todas as representações que ela vai fazendo de si própria, dando lugar a uma Auto-estima mais ou menos positiva.

Com efeito, as imagens cognitivas, sociais e emocionais que o indivíduo tem dele próprio são múltiplas e variadas, e cada uma delas vai ser representada em função da situação e do contexto por ele vividos. Por conseguinte, quando o indivíduo se avalia em relação a estas imagens e a estas representações, a sua auto-avaliação será composta por múltiplos aspectos, ligados entre si, que darão lugar a uma auto-estima múltipla, correspondendo a tantos elementos quanto os que o sujeito terá tido em consideração.

## Bibliografia

- Baldwin, J.M. (1897). The self-conscious person. In C. Gordon, C. et K.J. Gergen (Eds.). *The self in social interaction*, vol. 1: Classic and contemporary perspectives. (pp.161-169). New York: Wiley, 1968.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Belgique: Pierre Mardaga.
- Bolognini, B. Plancharel, Bettchart, W. & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.
- Bolognini, M. & Prêteur, Y. (1998). *Estime de Soi: Perspectives développementales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bourcet, C. (1999). Self-evaluation and school adaptation in adolescence, *European Journal of Psychology of Education*. Special issue: Education and personal development, 515-527.
- Broughton, J. (1978). Development of concepts of self, reality and knowledge. *New Directions of Child Development*, 1, 75-100.
- Carugati, F. & Selleri, P. (1995). Il proceso de socializzazione. In L. Arcuri (Ed), *Manuale di Psicologia Sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Compas, Y. (1988). Images d'autrui, amour et réussite scolaire. *Revue de Psychologie Scolaire*, 66, 7-31.
- Compas, Y. (1990). Représentations de soi et réussite scolaire. In R. Perron. *Les Représentations de soi*, (pp.89-118). Toulouse: Privat.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi. SEI*. (Manuel d'utilisation). Paris: Les éditions de psychologie appliquée.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-uderstanding in childhood and adolescence*. New-York: Cambridge University Press.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. 3a ed. México, España: Siglo XXI editores.
- Gordon, C. (1968). Self-conceptions : configurations of content, In C. Gordon, C. & K.J. Gergen. (Eds), *The self in social interaction*, vol. 1: Classic and contemporary perspectives. (pp.115-136). New-York: Wiley.
- Guardo, C.J. & Bohan, J.B. (1971). Development of a sense of self-identity in children. *Child Development*, 2, 301-308.
- Harter, S. (1979). *Perceived competence scale for children. Manual : Form O*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*. 17 (3), 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. *The Development of the Self*. Ch 2, 55-121, Copyright by Academic Press, Inc. USA.
- James, W. *Principles of Psychology*. (1963). Vol. I. New York Fawcett (original publié en 1890 par Macmillan Co.).
- Keller, A., Ford, L.H. & Meacham, J.A. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Developmental Psychology*, 14, 483-489.
- Lamia, A. et al. (1995). Auto-évaluation et adaptation scolaire. *Les cahiers du Cerfee*. N° 11-12, 175-182, Montpellier, France.

- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*, Paris: PUF.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Malewska-Peyre, H. & Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: P.U.F.
- Monteil, J-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris: Armand Colin.
- Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- Pagès, R. (1965). La perception d'autrui. In P. Fraisse et J. Piaget (Ed). *Traité de psychologie expérimentale*. Vol. 2. Paris: PUF.
- Perron, R. (1959). La conception de soi comme facteur de comportement. *Psychologie Française*, 4, 58-68.
- Perron, R. (Ed.) (1991). *Les représentations de soi. Développements, dynamiques, conflits*, Toulouse: Privat.
- Perron, R., Aublé, J-P., Compas, Y. (1994). *L'enfant en difficultés*. Toulouse: Privat.
- Pierrehumbert, B., Plancharel, B. et Jankech-Careta, C. (1987). Image de Soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37 (4), 359-377.
- Piers, E. V. & Harris, D. B., (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55 (2), 91-95.
- Piers, E. V. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself)*. Nashville, Tenn, Counselor Recordings and Tests.
- Reinert, M. (1993). Les "Mondes Lexicaux" et leur "Logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*.. 5-39, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Schaffer, H.R. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. (Trad. portugaise). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sirota, R. (1993). Note de synthèse: Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*. 104, 85-108.
- Stipeck, D., Recchia, S. & McClintie, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial N° 226, vol 57, N° 1.
- Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse: Privat.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse: Privat.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- White, R. W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Zazzo, B. (1986). L'Image de Soi chez l'enfant de 6 à 12 ans. *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, 17(8), 479-486.

**Como citar este artigo:**

Lamia, A., Tap, P., & Sordes-Ader, F. (2011). Evolução da Auto-estima e Adaptação Social das Crianças. *Revista E-Psi*, 1 (1), 57-75.