

Avaliação do Auto-Conceito e da Auto-Estima na Adolescência: Comparação de dois Instrumentos

Anne Marie Fontaine¹
Cristina Antunes²

O interesse para aspectos do *self* como o auto-conceito e a auto-estima ganha importância tanto na prática da consulta psicológica como na investigação neste domínio. No âmbito da consulta psicológica, a auto-estima e o auto-conceito são facetas da pessoa que importa muitas vezes focar, tornando-se relevante a utilização de instrumentos que possam apreender as percepções que cada pessoa tem de si própria, por forma a melhor perspectivar as intervenções que terapeutas e clientes se propõem realizar. Na investigação é importante definir, delimitar e conseguir avaliar estes constructos, de modo a poder estudar o seu desenvolvimento, ou os relacionar com outras variáveis. A utilização de instrumentos que possam avaliar estes aspectos do *self* de forma válida e fiável é essencial e a multiplicidade da oferta torna a escolha difícil.

Este estudo pretende comparar as características psicométricas e a utilidade prática de dois instrumentos, amplamente utilizados neste domínio em estudos nacionais e internacionais, que pretendem avaliar constructos teóricos semelhantes (a auto-estima e diversas dimensões do auto-conceito): o *SDQ - Self-Description Questionnaire* desenvolvido por Herbert Marsh e o *SPP - Self-Perception Profile* de Susan Harter. Para tal, estes instrumentos foram administrados a uma amostra de cerca de 1488 adolescentes, frequentando o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário. A análise das convergências e divergências entre resultados obtidos com cada um desses instrumentos, quer em termos das suas qualidades psicométricas, quer em termos das suas capacidades de avaliação do desenvolvimento diferencial de rapazes e raparigas durante a adolescência, permitem concluir que os instrumentos não são equivalentes e que a sua utilização deve ser ponderada em função da idade dos sujeitos e das dimensões a privilegiar.

O auto-conceito e a auto-estima são aspectos centrais na constelação do chamado *self-system*. As investigações que têm sido realizadas sobre estes dois constructos teóricos têm revelado que são variáveis motivacionais que se relacionam com diversos aspectos de um desenvolvimento saudável ao longo do ciclo de vida. Estas duas variáveis assumem uma particular importância durante a infância e adolescência. Sabe-se, por exemplo, que quando a auto-estima está ameaçada, os sujeitos ori-

entam os seus esforços na tentativa de a proteger, em detrimento da prossecução de outros objectivos de vida (Covington, 1984; Fontaine, 1998; Senos, 1998), ou que certas dimensões do conceito de si próprio, tal como os conceitos de competência própria nos diversos domínios académicos, estão em estreita relação com a realização escolar e a qualidade das aprendizagens neste domínio, aspectos importantes para o desenvolvimento da criança e do adolescente (Antunes & Fontaine, 2000; Botsari, Antunes & Fontaine, 1999; Fontaine, 1995; Marsh, 1990; Marsh, 1987; Marsh, 1986a; Marsh & Smith, 1983; Senos & Diniz, 1998; Peixoto, 1998; Skaalvik & Hagvet, 1990)

A escolha de instrumentos para avaliar a auto-estima e o auto-conceito é importante porque estes representam os meios de que se

1 Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

2 Assistente na Escola Superior de Enfermagem em Vila Real.

dispõe para apreender a percepção que a pessoa tem de si própria e utilizá-la, quer para a investigação que neste âmbito se realiza, quer para perspectivar as intervenções nos quadros da consulta psicológica. A multiplicidade de instrumentos disponíveis em termos internacionais e nacionais torna esta escolha difícil. Da qualidade dos instrumentos dependerá a fiabilidade dos dados e a validade dos resultados.

Este estudo parte do pressuposto segundo o qual cada instrumento de avaliação da auto-estima e do auto-conceito pode constituir um "contexto específico" que influencie os resultados desta avaliação, uma vez que possui características próprias que facilitam o acesso a certas facetas dos constructos pretendidos e o distinguem dos outros instrumentos que evidenciarão com mais facilidade outras facetas dos mesmos constructos. Assim, o objectivo deste estudo é precisamente observar e analisar os pontos de convergência e divergência entre informações recolhidas com diferentes instrumentos de avaliação do auto-conceito e da auto-estima.

Serão comparados o *SPP* - *Self Perception Profile* desenvolvido por Harter (Harter, 1985, 1988) e o *SDQ* - *Self Description Questionnaire* de Marsh (Marsh, 1988, 1986b; Marsh *et al.*, 1984, Marsh, Relich & Smith, 1983), nas suas versões para jovens no princípio e no fim da adolescência. Estes instrumentos já tinham sido traduzidos e adaptados a jovens portugueses (Faria & Fontaine, 1990, Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991b).

Embora utilizem terminologia diferente, tanto Marsh como Harter conceptualizaram o auto-conceito ou auto-percepção como um constructo multidimensional, possuindo um carácter tanto avaliativo como descritivo e susceptível de desenvolvimento. Harter (1999) utiliza o termo *self-perception*, para designar os atributos ou características do "self" que são conscientemente percebidas/descritas pelo indivíduo através da linguagem. Marsh utiliza o termo *self-concept* para designar a percepção que uma pessoa tem de si mesma (Marsh &

Smith, 1983). Esta se forma através das experiências que a pessoa vai tendo ao longo da vida e das interpretações que faz dessas mesmas experiências, bem como através dos reforços e apreciações dos outros significativos acerca de si. Ambos assumem que a auto-estima é uma apreciação global que cada pessoa faz de si própria, que atravessa todos os domínios da sua vida, podendo reflectir a discrepância entre as percepções de si ideais e reais. Esta dimensão não é o somatório das auto-avaliações nos diversos domínios mas é avaliada por uma escala específica tanto no SDQ como no SPP.

O SPP e o SDQ, frequentemente utilizados em estudos que pretendem avaliar quer o auto-conceito quer a auto-estima nas suas relações com outros constructos (Antunes & Fontaine, 1996; Fontaine, 1995; Peixoto, 1998), parecem, à primeira vista, avaliar dimensões equivalentes. Contudo, diferem em alguns aspectos, tais como: (a) as dimensões do auto-conceito avaliadas; (b) o número de itens em cada dimensão, (c) a formulação dos itens.

A comparação desses dois instrumentos incidirá sobre: (a) a consistência interna das dimensões teóricas de cada instrumento, (b) a sua estrutura factorial e (c) a validade convergente entre versões equivalentes.

Metodologia

Amostra

O estudo foi realizado junto de cerca de 1488 alunos frequentando o terceiro ciclo do ensino básico (7º ao 9º ano) e o ensino secundário (10º ao 12º ano), em várias escolas da Zona Norte do País (Distritos do Porto e Vila Real). A amostra é equilibrada quanto ao nível de escolaridade e quanto ao sexo (Quadro 1).

Instrumentos

As versões dos instrumentos que foram

utilizadas para avaliar as diversas dimensões do auto-conceito e a auto-estima foram os seguintes:

- *Self Perception Profile for Children (SPPC)*, de Harter (1985) e *Self-Description Questionnaire I (SDQ I)* de Marsh (1988) para os sujeitos frequentando o terceiro ciclo do ensino básico;

- *Self Perception Profile for Adolescents (SPPA)*, de Harter (1988) e o *Self-Description Questionnaire II (SDQ II)* de Marsh (1988) para os sujeitos frequentando o ensino secun-

dário.

O SPPC avalia a auto-percepção em cinco domínios - "competência escolar", "aceitação social", "competência atlética", "aparência física" e "comportamento" e ainda a percepção de valor próprio global ou "auto-estima" (*self-worth*) (Quadro 2). O SPPA, além destas seis dimensões avalia ainda a auto-percepção da "competência para o trabalho", a "amizade íntima" e a "atração romântica" (Quadro 3). No SPPC cada dimensão é avaliada através de

Quadro 1

Amostra em função do ano de escolaridade, nível socio-económico e sexo

Ano	Nível socio-económico*			Sexo		TOTAL
	Baixo	Médio	Alto	Raparigas	Rapazes	
7º / 8º / 9º	269	247	144	335	338	673
10º / 11º / 12º	370	252	78	471	344	815
Total	639	499	222	806	682	1488

Os valores omissos não permitiram a avaliação do nível socio-económico para todos os sujeitos

6 itens e no SPPA, através de 5 itens. O formato dos itens, quer no SPPC, quer no SPPA, apresenta uma estrutura com duas afirmações por item, entre as quais o sujeito deve escolher. Essas duas afirmações reflectem dois pólos opostos de uma mesma atitude, como por exemplo "Algumas pessoas da tua idade acham difícil fazer amigos *mas* outras pessoas da tua idade acham bastante fácil fazer amigos". De seguida, relativamente à afirmação escolhida, o sujeito deve definir a intensidade da sua concordância, escolhendo novamente entre duas alternativas "totalmente verdadeira" ou "mais ou menos verdadeira". Este formato de resposta

foi concebido por Harter com o objectivo de minimizar a influência da deseabilidade social nas respostas (Harter, 1982).

O SDQ I avalia o auto-conceito em 7 dimensões: "competência escolar geral", "competência em Português" (língua materna), "competência na matemática", "aparência física", "competência física", competência nas "relações com os pares" e nas "relações com os pais", bem como o auto conceito global ou "auto-estima" (*global self-concept*) (Quadro 2). O número de itens por dimensão varia entre 9 e 10. O SDQ II, além das dimensões

avaliadas pelo SDQ I, inclui ainda mais duas dimensões: o conceito de si próprio em termos de "honestidade" e de "estabilidade emocional". Além disso, a dimensão "relação com os pares", se divide, nesta versão, em duas dimensões "relação com os pares do mesmo sexo" e "relações com os pares do sexo oposto" (Quadro 3). O número de itens do SDQ II varia entre 8 e 10. As duas versões do SDQ apresentam afirmações tais como "A maior parte das pessoas da minha idade tem mais amigos do que eu", relativamente as quais o sujeito define o seu grau de concordância numa escala de tipo *likert* com quatro ou seis níveis (SDQ I e SDQ II, respectivamente) variando entre "concordo totalmente" e "discordo totalmente".

Análise dos dados

Os dados colhidos com os instrumentos

Quadro 2

Consistência interna das dimensões dos SDQ I e SPPC

Dimensão	Self-Perception Profile - Children (SPPC)		Self-Description Questionnaire - I (SDQ - I)		Dimensão
	Alpha est. 1*	Alpha actual	Alpha actual	Alpha est. 2*	
Aparência Física	.78	.83	.88	.87	Aparência Física
Competência Atlético	.66	.62	.87	.89	Competência Física
Aceitação Social	.48	.53	.83	.80	Relação com os Pares
Valor Próprio Global	.73	.71	.81	.70	Auto-conceito Global
Competência Escolar	.69	.62	.85	.84	Escolar Geral
Comportamento	.73	.70	.82	.84	Relação com os pais
			.91	.90	Português
			.93	.94	Matemática
TOTAL do Instrumento		.86	.95	.93	TOTAL do Instrumento

* estudo 1 = Faria & Fontaine (1995); estudo 2 = Faria & Fontaine (1990)

foram tratados separadamente para alunos dos ensinos básico e secundário (SPSS, versão 10).

Para avaliar a consistência interna recorreu-se ao *coeficiente alpha de Cronbach*. Com o objectivo de confirmar empiricamente a estrutura teórica dos instrumentos para cada uma das suas versões, foram efectuadas análises em componentes principais, tendo sido pedido um número de componentes igual ao número de dimensões teóricas de cada instrumento. A dimensão da auto-estima foi excluída *a priori* desta análise, já que, pela sua natureza, os seus itens poderiam saturar qualquer uma das outras dimensões.

A percentagem de variância comum entre as dimensões consideradas semelhantes nas versões equivalentes dos dois instrumentos (SPPC e SDQ I ; SPPA e SDQ II, respectivamente) foi considerada indicador da validade convergente das escalas.

Apresentação e discussão dos resultados

Consistência interna

Conscientes que as características psicométricas de um instrumento espelham as qualidades da sua administração a uma determinada população, estas foram avaliadas na amostra de adolescentes do presente estudo de modo a poder ser comparadas.

Os valores do *Coefficiente Alpha de Cronbach* são mais baixos nas duas versões do SPP do que nas do SDQ, comparando as dimensões equivalentes. Os resultados, apresentados no Quadro 2, indicam que, nos alunos mais novos, a proporção da variância devida a "erros" de medida situa-se entre os 17% (aparência física) e os 47% (aceitação social), para o SPPC, enquanto que, para o SDQ I, varia dos 7% (conceito de competência em matemática) aos 19% (auto-conceito global) (Quadro 2).

Para os alunos do ensino secundário, no SPPA a variância-erro situa-se entre os 14% (aparência física) e os 39% (competência atlética), enquanto que, para o SDQ II, varia entre os 8% (competência na relação com os pares) e os 30% (honestidade) (Quadro 3).

Constata-se que os valores da consistência interna de certas dimensões do SPP são relativamente baixos. Pode ser devido ao número mais reduzido de itens em cada dimensão (5 ou 6), comparativamente aos do SDQ (8 a 10). Com efeito, basta, no primeiro caso, que ocorra um problema com um só item, para afectar uma proporção elevada da capacidade avaliativa da escala, com a redução proporcional da sua fiabilidade. Além disso, a forma de resposta do SPPC, pode ser confusa para os sujeitos mais novos, induzindo erros na percepção de si próprio, caso não responderem aos itens como se deles próprios se tratasse, mas em função daquilo que pensam que "as pessoas da sua idade" fazem ou pensam. Finalmente, uma

fraca consistência pode também ocorrer quando as dimensões conceptualizadas pelos autores são heterogêneas (na perspectiva dos sujeitos), ou seja quando não correspondem às dimensões empíricas evidenciadas pela análise factorial. Este aspecto será analisado de seguida.

Estrutura Factorial

SDQ I

Como previsto, foi realizada uma análise em componentes principais com um número de factores que correspondia ao número de dimensões teóricas do SDQ I (excluindo os itens de "auto-estima"). Os resultados após rotação varimax (Quadro 4) mostram que os itens das dimensões do auto-conceito de competência "escolar geral" e em "português" se misturam nos factores 3 e 4. A modificação do número de factores não parece alterar a situação. Esta mistura, contudo, é perfeitamente compreensível na medida em que o domínio da língua materna constitui um pré-requisito para a compreensão e o sucesso no conjunto das outras disciplinas escolares.

A distribuição dos restantes itens pelos factores corresponde globalmente à estrutura teórica das dimensões, não obstante os quatro itens que saturam factores diferentes daqueles que corresponderiam às suas dimensões teóricas: é o caso do item 23 "Não gosto de nenhuma disciplina escolar" que se encontra junto do factor "competência na relação com os pais" em vez de "competência escolar geral/em português" e do item 12 "Os meus pais habitualmente ficam desiludidos e tristes com o que eu faço", que, pelo contrário, satura o factor "competência escolar geral/português" em vez da "competência na relação com os pais". Este fenómeno evidencia a percepção dos jovens adolescentes acerca da importância que os seus pais atribuem à realização escolar, a tal ponto que a qualidade desta realização pode afectar a relação que mantêm com os seus

Quadro 3
Consistência interna das dimensões dos SDQ II e SPPA

SPPA			SDQ - II		
Dimensão	Alpha actual	Alpha actual	Alpha est. 3 *	Dimensão	
Aparência Física	.86	.89	.82	Aparência Física	
Competência Atlético	.61	.88	.87	Competência Física	
Aceitação Social	.70	.92	-	Relação com os Pares (1 + 2)	
Valor Próprio Global	.77	.87	.82	Auto-conceito Global	
Competência Escolar	.67	.89	.87	Escolar Geral	
Romantic Appeal	.72	.87	.76	Relação com pares sexo oposto (1)	
Comportamento	.63	.70	.74	Honestidade	
Amizade Íntima	.75	.89	.75	Relação com pares do mesmo sexo (2)	
Competência para o trabalho	.63	.87	.87	Português	
				Matemática	
				Estabilidade emocional	
	.74	.75		Relação com os pais	
TOTAL do Instrumento	.89	.94	-	TOTAL do Instrumento	

* estudo 3 = Fontaine, 1991

Quadro 4
Estrutura factorial do SDQ I após rotação varimax

FACTOR 1		FACTOR 2		FACTOR 3		FACTOR 4		FACTOR 5		FACTOR 6		FACTOR 7	
Matemática		Aparência Física		Escolar Geral / Português		Escolar Geral / Português		Competência Física		Relação c/ os Pais		Relação c/ os pares	
item	Sat.	item	Sat.	item	Sat.	item	Sat.	item	Sat.	item	Sat.	item	Sat.
M 51	.854	A 5	.826	P 57	.819	P 3	.780	C 56	.801	Pai 58	.769	RP 7	.730
M 59	.835	A 46	.792	P 41	.775	P 18	.698	C 40	.800	Pai 66	.756	RP 14	.712
M 68	.828	A 62	.748	P 11	.760	P 73	.675	C 10	.715	Pai 4	.723	RP 28	.656
M 43	.815	A 38	.731	P 25	.724	P 49	.627	C 48	.713	Pai 50	.712	RP 44	.610
M 35	.807	A 22	.729	EG 55	.620	EG 16	.606	C 64	.667	Pai 34	.640	RP 36	.594
M 27	.777	A 30	.682	EG 71	.608	EG 2	.586	C 1	.657	Pai 26	.634	RP 69	.580
M 13	.757	A 8	.647	EG 39	.568	P 33	.561	C 24	.640	Pai 42	.572	RP 21	.526
M 20	.739	A 15	.634	P 65	.556	EG 31	.540	C 32	.576	Pai 19	.453	RP 52	.313
M 6	.712	A 54	.627	EG 9	.486	Pai 12	.366	C 17	.479	EG 23	.308		
M 74	.632	RP 60	.516			EG 47	.354						
EG 63	.479												

Legenda: A= aparência física; C= competência física; EG= competência escolar geral; M= competência em matemática; P= competência em português; Pai= competência na relação com os pais; RP= competência na relação com os pares.

país. Além disso, o item 60 "Sou bastante conhecido e apreciado entre os colegas da minha idade" satura o factor de "aparência física", aparência fortemente investida na adolescência como factor de atracção social. A deslocação do item 63 "Os trabalhos de todas as disciplinas escolares são fáceis para mi" junto dos itens de "conceito de competência na matemática" salienta a representação da matemática como exemplo- padrão de disciplina "difícil": se o aluno for bom em matemática, considerará provavelmente fácil qualquer outra disciplina escolar.

Podemos concluir que a estrutura factorial do SDQ I corresponde, no seu conjunto, à estrutura que seria esperada a partir das suas dimensões teóricas.

SDQ II

Na análise em componentes principais do SDQ II, a falta de clareza de uma primeira estrutura com 11 factores, levou a procura de outra que permitisse diferenciar as dimensões teóricas de modo satisfatório (Quadro 5). Nesta estrutura em 8 factores, os itens do auto-conceito de "competência escolar geral" e de "competência em português" saturam o mesmo

factor, reproduzindo a associação observada na estrutura do SDQ I. Constata-se também que, tal como foi o caso no SDQ I, um item de competência escolar geral (item 9) "Os outros pedem-me ajuda na maior parte das disciplinas" satura também o factor de competência em matemática. Curiosamente, o item 17 "Tenho muita vontade de ter aulas de Português" satura o factor de "honestidade".

Alguns itens da dimensão "competência nas relações com pares do sexo oposto" saturam o factor de auto-conceito de competência nas "relações com pares do mesmo sexo" enquanto outros encontram-se junto da dimensão "aparência física". Estas locações permitem inferir que certas competências sociais são comuns nas relações com os pares do mesmo sexo e do sexo oposto, por um lado, e que a aparência física é uma dimensão importante no conceito que o sujeito forma acerca do seu poder de atracção para os pares do sexo oposto, pelo outro.

As dimensões "competência na relação com os pais", "competência física", "competência em matemática", "estabilidade emocional" e "honestidade" estão bem delimitadas, os itens

Quadro 5
Estrutura factorial do SDQ II após rotação varimax

FACTOR 1		FACTOR 2		FACTOR 3		FACTOR 4		FACTOR 5		FACTOR 6		FACTOR 7		FACTOR 8	
Português Escolar Geral		Rel. c/ mesmo Sexo Rel. c/ Sexo oposto		Matemática		Aparência Física		Competência Física		Relação Com os pais		Estabilidade Emocional		Honestidade	
item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.
P 28	.74	MS 87	.78	M 1	.88	A 35	.79	C 27	.86	Pai 63	.79	E 84	.74	H 37	.57
P 99	.72	MS 21	.74	M 45	.85	A 68	.75	C 38	.80	Pai 30	.77	E 62	.70	H 70	.55
P 83	.71	MS 95	.73	M 89	.84	A 79	.75	C 82	.78	Pai 19	.73	E 29	.67	H 26	.52
EG 86	.71	MS 54	.73	M 96	.82	A 57	.74	C 5	.78	Pai 52	.71	E 93	.66	H 59	.51
EG 94	.69	MS 65	.67	M 23	.82	A 24	.71	C 16	.73	Pai 41	.68	E 40	.56	H 15	.51
EG 42	.69	MS 76	.64	M 67	.81	A 2	.64	C 49	.72	Pai 85	.59	E 51	.53	P 17	.50
EG 64	.66	MS 32	.61	M 78	.74	SO 88	.60	C 60	.64	Pai 74	.59	E 73	.50	H 91	.45
P 39	.65	SO 66	.58	M 56	.72	SO 44	.59	C 71	.62	Pai 8	.43	E 18	.41	H 81	.45
P 6	.64	MS 10	.58	M 34	.69	A 46	.58					E 100	.15	H 48	.37
EG 75	.63	SO 22	.57	EG 9	.37	A 33	.56							H 4	.36
EG 101	.62	MS 102	.57			A 11	.52							H 98	.28
EG 20	.62	SO 55	.54			A 13	.48								
EG 53	.55	SO 97	.54			M 12	.18								
P 92	.53	MS 43	.53												
P 50	.51														
P 61	.48														
P 72	.43														
EG 31	.28														

Legenda: A= aparência física; C= competência física; E= estabilidade emocional; EG= competência escolar geral; H= honestidade; M= competência em matemática; MS= competência na relação com os pares do mesmo sexo; P= competência em português; Pai= competência na relação com os pais; SO= competência na relação com os pares do sexo oposto.

de cada dimensão saturando factores distintos. Dois itens constituem excepções: o item 12 "Frequentemente preciso de ajuda a Matemática" que satura a um nível fraco (.18) o factor de "aparência física" e o item 7 "Habitualmente estou descontraindo", que não satura nenhum factor. Nota-se que a descontração, nesta fase da adolescência, é uma característica simultaneamente desejável e difícil de alcançar devido à insegurança associada ao desenvolvimento da identidade e às pressões competitivas que se fazem sentir no contexto particular do fim do ensino secundário.

Podemos concluir que existe também uma boa correspondência entre a estrutura teórica do SDQ II e a sua estrutura empírica na adolescência

Quadro 6

Estrutura factorial do SPPC após rotação varimax

FACTOR 1		FACTOR 2		FACTOR 3		FACTOR 4		FACTOR 5	
Aparência Física		Comportamento/ Competência Escolar		Comportamento/ Competência Escolar		Competência Atlética		Aceitação social	
item	saturação	item	saturação	item	saturação	item	saturação	item	saturação
A 16	.806	C 35	.601	C 23	.591	CA 33	.642	AS 8	.666
A 22	.791	EG 25	.594	EG 31	.565	CA 9	.568	AS 2	.652
A 10	.691	C 11	.581	C 29	.545	CA 27	.532	AS 14	.564
A 34	.664	EG 1	.567	EG 19	.497	CA 3	.506	AS 26	.539
A 4	.649	EG 7	.544	EG 13	.393	CA 15	.489	AS 32	.459
A 28	.610	C 17	.543	C 5	.335	CA 21	.309	AS 20	.229

Legenda: A= aparência física; AS= aceitação social; C= comportamento; CA= competência atlética; EG= competência escolar geral.

SPPC

Na análise em componentes principais pediram-se 5 factores que correspondem ao número de dimensões do instrumento, exceptuando a dimensão de auto-estima ou valor próprio. Os resultados (Quadro 6) revelaram que os itens da "aparência física", "competência atlética" e "aceitação social" se distribuem por factores distintos de acordo com as expectativas teóricas. As dimensões "comportamento" e "competência escolar", contudo, saturam os mesmos factores (factores 2 e 3). Este problema não se resolve alterando o número de factores. Esta agregação é compreensível tendo em conta não só que a avaliação do comportamento do aluno é um factor de

principais com 8 factores do SPPA (número igual ao número de dimensões do instrumento), verificou-se uma mistura dos itens das dimensões "atração romântica" e "aceitação social", pelo que foi efectuada nova análise, desta vez com 7 factores (Quadro 7). Os itens das dimensões "atração romântica" e "aceitação social" continuam agregados no factor 1 que é, além disso, saturado negativamente por dois outros itens: o item 43 "Alguns estudantes normalmente comportam-se mal *mas* outros estudantes é raro comportarem-se mal" e o item 32 "Alguns estudantes sentem-se bem como estão na presença dos seus pais *mas* outros estudantes tem dificuldade em sentir-se bem como estão na presença dos seus pais". Nam-

rar e ser socialmente aceite parece, nesta idade, estar associado a aceitação das suas diferenças ou de uma certa "transgressão" das normas.

Os itens das dimensões "aparência física", "amizade íntima" e "competência escolar" saturam em geral factores específicos, assim como o fazem os restantes itens das dimensões "comportamento", "competência para o traba-

lho" e da "competência atlética". Neste último caso, contudo, constata-se que o item 30 "Alguns estudantes são bons em qualquer desporto novo *mas* outros estudantes não são muito bons em desportos sobretudo se são novos" satura negativamente o factor de "competência escolar". A competência escolar seria negativamente associada à abertura para novos

Quadro 7

Estrutura factorial do SPPA após rotação varimax

FACTOR 1		FACTOR 2		FACTOR 3		FACTOR 4		FACTOR 5		FACTOR 6		FACTOR 7	
Romantic Appeal Aceit. Social		Aparência Física		Amizade Íntima		Competência Atlética		Competência p/ Trabalho		Competência Escolar		Comportamento	
item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.	item	Satur.
AR 24	.59	A 22	.85	AI 44	.83	CA 3	.77	CT 41	.82	EG 19	.68	C 25	.75
AR 33	.56	A 13	.84	AI 17	.74	CA 12	.73	CT 23	.81	EG 37	.67	C 34	.74
AR 6	.54	A 4	.75	AI 28	.74	CA 21	.71	CT 5	.75	EG 28	.64	C 16	.70
AS 20	.53	A 40	.73	AI 35	.58	CA 39	.61	CT 14	.52	EG 10	.62	C 7	.67
AR 15	.48	A 31	.37	AI 8	.53					EG 1	.56		
AS 11	.48									CA 30	-.24		
AS 29	.48												
AS 2	.48												
AR 42	.44												
AS 38	.43												
C 43	-.26												
CT 32	-.41												

Legenda: A= aparência física; AI= amizade íntima; AS= aceitação social; AR= atracção romântica; C= comportamento; CA= competência atlética; CT= competência para o trabalho; EG= competência escolar geral.

Quadro 8

Relações entre dimensões equivalentes do SPPC e SDQ-I: Correlações e percentagem de variância comum.

DIMENSÃO DO SPPC	DIMENSÃO DO SDQ - I	Correlação entre as duas dimensões (*)	Percentagem de variância comum
Auto-percepção na competência escolar	Auto-conceito escolar geral	.369	14%
Auto-percepção da aceitação social	Auto-conceito no relacionamento com os pares	.447	20%
Auto-percepção na competência atlética	Auto-conceito na competência desportiva	.565	32%
Auto-percepção na aparência física	Auto-conceito na aparência física	.480	23%
Auto-percepção do valor próprio (auto-estima)	Auto-conceito global (auto-estima)	.438	19%

(*) Coeficiente de correlação de Pearson (valores significativos a p < .001)

ponderação das notas no ciclo básico, mas também que certos comportamentos (disciplina, atenção) facilitam a aprendizagem e portanto o sucesso escolar. Ora a qualidade dos resultados escolares são um elemento determinante na construção do sentimento de competência no domínio académico (Fontaine, 1995; Skaalvik & Hagvet, 1990).

Conclui-se que a associação entre as dimensões de percepção da competência escolar com aspectos comportamentais são compreensíveis em termos psicológicos e que esta estrutura em oito factores espelha de maneira satisfatória a estrutura teórica do SPPC.

SPPA

Numa primeira análise em componentes

Quadro 9
Relações entre dimensões equivalentes do SPPA e SDQ-II: correlações e percentagem de variância comum

DIMENSÃO DO SPPA	DIMENSÃO DO SDQ - II	Correlação entre as duas dimensões (*)	Percentagem de variância comum
Auto-percepção na competência escolar	Auto-conceito escolar geral	.648	42%
Auto-percepção da aceitação social	Auto-conceito no relacionamento com os pares mesmo sexo	.577	33%
Auto-percepção da aceitação social	Auto-conceito no relacionamento com os pares em geral	.65	42%
Auto-percepção em amizade íntima	Auto-conceito no relacionamento com os pares mesmo sexo	.441	19%
Auto-percepção em "atração romântica"	Auto-conceito no relacionamento com os pares de sexo oposto	.547	30%
Auto-percepção na competência atlética	Auto-conceito na competência desportiva	.552	30%
Auto-percepção na aparência física	Auto-conceito na aparência física	.622	39%
Auto-percepção no comportamento (moral)	Auto-conceito na honestidade	.212	4%
Auto-percepção do valor próprio (auto-estima)	Auto-conceito global (auto-estima)	.635	40%

(*) Coeficiente de correlação de Pearson (valores significativos a $p < .001$)

desportos e à percepção de competência neste domínio.

Podemos concluir igualmente que, no caso do SPPA, a estrutura factorial evidenciada corresponde satisfatoriamente a sua estrutura teórica. O facto de um item de cada uma das dimensões "comportamento", "competência para o trabalho" e "competência atlética" saturar um factor diferente dos outros itens da escala pode ser parcialmente responsável pela fraca consistência destas escalas, já que a avaliação destes itens não parece covariar com a dos quatro outros aos quais deveriam estar ligados.

Validade convergente

Para observar a validade convergente entre os instrumentos utilizados nos dois níveis de escolaridade, foram correlacionados os dados das dimensões conceptualmente equivalentes de cada instrumento. Assim, como se pode observar no Quadro 8, para os SPPC e SDQ I, foram consideradas equivalentes 5 dimensões, enquanto que na comparação do SPPA e SDQ II (Quadro 9), 9 dimensões o foram.

Nos sujeitos do ensino básico, as correlações entre as dimensões físicas são mais

elevadas que as correlações entre as outras dimensões (Quadro 8). Devem ser consideradas, contudo, moderadas, já que a percentagem da variância comum entre escalas correspondentes é inferior à 35% (23% para a aparência física e 32% para a competência atlética) sendo contudo superior à proporção da variância comum entre as outras dimensões (entre 14% e 20%). Devemos concluir que as dimensões do SPPC e do SDQ I evidenciam, em geral, facetas não equivalentes dos mesmos constructos, apesar da sobreposição um pouco mais ampla observada nas dimensões físicas.

As correlações entre dimensões correspondentes do SPPA e do SDQ II no ensino secundário (Quadro 9), são, apesar de tudo, mais elevadas do que nos sujeitos mais novos, embora a percentagem de variância comum nos mais velhos somente oscila entre os 19% e os 42%. Constata-se uma maior convergência entre as dimensões relacionadas com a competência escolar, as competências sociais gerais, a auto-estima e a aparência física e uma divergência total entre a auto-percepção do comportamento e da honestidade. Podemos concluir que certas dimensões do SPPA e do SDQ II parecem avaliar facetas parcialmente semelhantes dos mesmos constructos, enquanto a maioria avalia facetas claramente diferentes.

Conclusões

A multiplicidade de instrumentos de avaliação psicológica actualmente disponíveis na grande maioria dos domínios de investigação ou de intervenção coloca mais frequentemente o problema da escolha entre instrumentos que avaliam os mesmos constructos. Um dos possíveis critérios de escolha passa pela avaliação comparada das qualidades psicométricas dos diversos instrumentos com base em informações disponíveis das investigações anteriores. Esta primeira selecção, sendo necessária, não é contudo suficiente. Com efeito, sabe-se que

as características psicométricas de um instrumento espelham as qualidades na sua administração a uma determinada população. São portanto susceptíveis de variação em função do tipo de população, de características situacionais, etc. A avaliação destas características é, contudo, importante na medida em que permite saber qual a fiabilidade das informações recolhidas nesta ocasião, com este instrumento, bem como aperceber-se da maneira como os sujeitos a quem o foi administrado estruturam estas informações.

Devido a importância crescente do auto-conceito e da auto-estima, tanto em termos de investigação como de intervenção, este estudo pretendeu ilustrar esta postura, propondo uma reflexão sobre dois instrumentos amplamente utilizados nestes domínios. Pretende-se assim mostrar que o instrumento que o investigador utiliza para avaliar determinado constructo constitui ele próprio um "contexto específico" que influencia o tipo de informação recolhida e a sua qualidade, uma vez que possui características específicas que o distinguem de outros instrumentos que à primeira vista avaliariam constructos idênticos. Foram escolhidos, para análise, dois instrumentos considerados semelhantes em termos funcionais, na medida em que os seus autores partilham concepções teóricas convergentes acerca do *self* e tiveram o cuidado de construir versões paralelas para o princípio e o fim da adolescência. Trata-se das duas versões do *Self Perception Profile* (SPPC e SPPA) desenhadas por Harter e das duas versões do *Self Description Questionnaire* (SDQ I e SDQ II) construídas por Marsh.

Os resultados deste estudo mostram claramente que cada instrumento tem especificidades que o utilizador deverá ter em conta na interpretação dos dados aos quais dão acesso.

Ambas as versões do SDQ revelaram, neste estudo, valores satisfatórios de consistência interna, o que torna este instrumento fiável na avaliação das várias di-

mensões do conceito de si próprio e da auto-estima nas faixas etárias correspondentes.

Pelo contrário, certos valores de consistência interna do SPP tornam difícil confiar nos dados recolhidos com este instrumento visto a percentagem de variância-erro observada nalgumas das dimensões avaliadas ser excessiva (38% a 47%), nomeadamente nas percepções de “competência escolar” e “competência atlética”, nas duas versões do instrumento, bem como nas dimensões “aceitação social” do SPPC, “comportamento” e “competência para o trabalho” do SPPA. Esses baixos valores de consistência interna assemelham-se aos encontrados noutros estudos realizados no contexto português (Faria & Fontaine, 1995; Botsari, Antunes & Fontaine, 1999). O facto dos valores observados no contexto nacional terem sido sempre inferiores aos valores encontrados nos estudos efectuados pela própria autora (Harter, 1985) ilustra a influência que podem exercer aspectos particulares de cada contexto cultural na fiabilidade de instrumentos desenhados noutros contextos. No caso particular do SPP, tais resultados aconselham prudência na interpretação dos dados referentes às dimensões assinaladas, sobretudo quando se referem à adolescentes mais novos. Seria talvez aconselhável, em posteriores utilizações, rever o formato de resposta dos itens que parece suscitar alguma confusão nos sujeitos mais novos, aumentar o número de itens em cada dimensão de modo a reduzir o peso dos erros casuais, bem como, eventualmente rever a formulação de alguns dos itens destas dimensões.

A estrutura factorial de ambos os instrumentos reflecte bastante bem as respectivas dimensões teóricas. A associação de dimensões diferentes num mesmo factor parece ser perfeitamente inteligível em termos psicológicos. Algumas mantêm relações funcionais no contexto escolar, como, por exemplo, o domínio da língua materna

como pré-requisito para a compreensão da maioria das disciplinas escolares ou a adopção, pelos alunos mais novos, de comportamentos adequados como parte integrante do que seria a imagem do bom aluno, além de constituir uma condição que facilita a aquisição de competência no domínio académico. Outras são relacionadas com as tarefas desenvolvimentais da adolescência, nomeadamente a importância das relações com os pares do sexo oposto, um dos indicadores de aceitação social nesta idade, sem descurar o papel da aparência física neste quadro. Certas competências sociais tais como a facilidade em estabelecer e manter relações afectivas com os outros, são a base do sentimento de competência nas relações quer com pares do mesmo sexo, quer com pares do sexo oposto.

As percentagens bastante baixas de variância comum entre dimensões equivalentes do SDQ e do SPP, põem em causa a validade convergente dos instrumentos. Com efeito, indicam claramente que estes avaliam facetas diferentes dos mesmos constructos, sobretudo nas versões para os adolescentes mais novos. Se este facto pode ser parcialmente explicado pela baixa fiabilidade das escalas, as percentagens da variância comum entre as escalas de “competência escolar” (14%) e as de “auto-estima” (19%) levam a pensar que os autores de cada instrumento se referem à constructos diferentes, quando falam, por exemplo, em “valor próprio global” (Harter, 1985) ou em “auto-conceito global” (Marsh, 1986b).

Os resultados confirmam a especificidade da maioria das dimensões dos SDQ e SPP e a não equivalência entre os instrumentos. Neste caso, o uso de um ou outro instrumento não é indiferente, na medida em que, contrariamente as aparências, não estão a medir exactamente as mesmas dimensões.

Parece pertinente reflectir sobre as li-

mitações que tal facto impõe à utilização dos resultados de estudos na área do auto-conceito e auto-estima, uma vez que estes poderão não reflectir a mesma realidade. É necessário ter consciência, não só que os resultados podem diferir em função do instrumento escolhido, mas que mesmo em caso de convergência, esta pode ser mais aparente do que real, visto que incidem sobre facetas diferentes dos constructos, limitando assim, de algum modo, a possibilidade de generalização das conclusões obtidas.

Bibliografia

- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2000). Causal relationship between self-perception, self-esteem and academic performance: a longitudinal study with portuguese adolescents. Poster apresentado no *7th Workshop on Achievement and Task Motivation*, 12-15 Maio 2000, Leuven, Belgium.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.
- Botsari, E., Antunes, C., & Fontaine, A.M. (1999). Self perception and causal predominance between self-esteem and academic performance: a cross-cultural study among Greek and Portuguese students. Comunicação apresentada na *IX European Conference on Developmental Psychology*, 1-5 September 1999, Spetses:Greece.
- Covington, M.V. (1984). The motive for self-worth. In R.E. Ames & C.A. (Eds.). *Research on motivation in education, student motivation, vol.1* (pp 77-113). N.Y.: Academic Press.
- Faria, L., & Fontaine, A.M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ - I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L., & Fontaine, A.M. (1995). Adaptação do self-perception profile for children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, X (3), 129-42.
- Fontaine, A.M. (1998). The development of motivation. In A. Demetriou, W. Doise & C. F. van Lieshout (Eds.), *Life-span developmental psychology: a general approach from a European perspective* (pp. 351-398). London: Wiley.
- Fontaine, A.M. (1995). Self-concept and motivation during adolescence: their influence on school achievement. In A. Oosterwegel and R.A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 205-217). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Fontaine, A.M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A.M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. N.Y.: The Guilford Press.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood, *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-30.
- Marsh, H.W. (1988). *The self description*

- questionnaire (SDQ) : a theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: a test manual and a research monograph. The Psychological Corporation, San Antonio, TX.
- Marsh, H.W. (1987). Causal effects of self-concept on academic achievement: a reanalysis of Newman (1984). *Journal of Experimental Psychology*, 56, 100-103.
- Marsh, H.W. (1986a). Self-serving effects (bias?) in academic attributions: its relation to academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 190-200.
- Marsh, H.W. (1986b). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self description questionnaire: age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H.W., Relich, J., & Smith, I. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-87.
- Marsh, H.W., & Smith, I.D. (1983). Self-concept: reliability, dimensionality, validity and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75, 772-790.
- Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: a influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In Margarida Alves Martins (Ed.), *Actas do IX colóquio de psicologia e educação* (pp.51-69). Lisboa: ISPA.
- Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 3, 401-413.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2, 267-276.
- Skaalvik, E.M., & Hagvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.

Abstract

Fontaine, A. M. & Antunes, C. Self-concept and self-esteem assessment during adolescence: comparison between two scales. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 2001/2002, 119-134

Self-esteem and self-concept have been widely researched in relation to many aspects of a healthy life style. For psychologists and practitioners, it is important to use instruments that can assess the person's self-perceptions, in a way to better orient clinical interventions. For researchers in the area of self-esteem and self-concept, it is important to use instruments that assess these psychological constructs in a valid and reliable way. In this paper, the authors compare two similar instruments – the Self Description Questionnaire and the Self Perception Profile – broadly used in national and international research to assess several dimensions of self-concept as well as self-esteem, in early and later adolescence (SDQ I and SDQ II, or SPPC and SPPA). They demonstrate that these instruments converge in some aspects of their psychometric qualities, but diverge in other and conclude that the two instruments are not equivalent on most of their dimensions and that SDQ I is more reliable than the SPPC for the use in early adolescence.

Résumé

Fontaine, A. M. & Antunes, le concept de soi et l'estime de soi durant l'adolescence: Comparaison de deux échelles d'évaluation. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 2001/2002, 119-134

La relation entre le concept de soi ou l'estime de soi et de nombreux aspects du développement des jeunes a fait l'objet de nombreuses études. L'utilisation d'instruments d'évaluation de la perception de soi ayant de bonnes qualités psychométriques est importante tant dans le domaine de l'intervention comme dans celui de la recherche. Des instruments fidèles et valides permettent, en effet, de mieux orienter les interventions et d'étudier de façon plus rigoureuse le développement de ces perceptions de soi, ainsi que leur impact sur d'autres variables. Les auteurs de ce travail comparent deux

instruments d'évaluation de l'estime et du concept de soi fréquemment utilisés dans la recherche – Le *Self Description Questionnaire*, de Marsh et collaborateurs et le *Self Perception Questionnaire*, de Harter. Elles démontrent que les qualités psychométriques des deux instruments sont convergentes sous certains aspects mais divergent sous d'autres aspects. Elles concluent que les dimensions du concept de soi évaluées par les deux instruments ne sont pas équivalentes et que l'usage du *Self Description Questionnaire* semble être plus fiable pour les pré-adolescents.