

AUTO-CONCEITO ACADEMICO SOCIAL E GLOBAL EM ESTUDANTES UNIVERSITARIOS

lfaria@fpce.up.pt

Apresenta-se um estudo de avaliação do auto-conceito académico, social e global, com 162 estudantes universitários, dos dois sexos e de diferentes grupos etários, utilizando a adaptação portuguesa (Faria e Fontaine, 1992) do *Self-Description Questionnaire III* (Marsh e O'Niell, 1984).

As correlações entre as dimensões do auto-conceito evidenciam a importância do auto-conceito global e os estudos diferenciais apontam para a ausência de diferenças de sexo e para diferenças no auto-conceito académico favorecendo os alunos do 1º ano, e no auto-conceito social e global favorecendo os mais velhos.

Academic, social and global self-concept in university students

We'll present the evaluation of academic, social and global self-concepts, near 162 university students, boys and girls from different age groups, using the Portuguese adaptation (Faria e Fontaine, 1992) of the *Self-Description Questionnaire III* (Marsh e O'Niell, 1984).

The correlations among the several dimensions of self-concept evidenced the importance of global self-concept, and the results of differential studies point to the absence of gender differences and to the existence of grade differences in academic self-concept favoring the 1st graders, and in the social and global self-concepts favoring the older students.

1. INTRODUÇÃO: IMPORTÂNCIA DO AUTO-CONCEITO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

O auto-conceito define-se como o conjunto de percepções que o indivíduo tem acerca de si próprio e das suas capacidades e competências pessoais em vários domínios da existência, bem como o grau de maior ou menor aceitação de si mesmo. Tais domínios incluem não apenas o escolar mas também o social, o físico e o emocional (Faria e Fontaine, 1990, 1992).

Ora, ao longo do ciclo de vida, as várias dimensões ou domínios do auto-conceito assumem importância diferencial, de acordo com as transformações pessoais, mas sobretudo em função das exigências dos vários contextos de vida em que o sujeito se move (Faria, 2005).

Assim, para o jovem adulto que entra no contexto universitário, tornam-se importantes as actividades académicas, interpessoais e sociais, estando em jogo as dimensões de si mesmo relacionadas com a competência académica (a aplicação e o investimento em novas aprendizagens, o medo do fracasso), com a social (o estabelecimento de novas relações de amizade, a integração em novos grupos de pares) e com a auto-avaliação global, nomeadamente no que refere ao valor e aceitação pessoais (Azevedo e Faria, 2001). Assim sendo, o impacto da transição para um novo contexto, o universitário, vai ser mediado por variáveis pessoais, entre as quais se encontra o auto-conceito, particularmente nas suas dimensões académica, social e global (Lima Santos e Faria, 1999).

Deste modo, a escolha, para este trabalho, de três facetas ou dimensões particulares do auto-conceito – a académica, a social e a global –, funda-se na importância específica que lhes é atribuída na construção do auto-conceito e da identidade do jovem adulto universitário.

Numa fase de enormes transformações, de desafios e de transições (para os alunos do 1º ano ocorre e tem de ser gerida a mudança para um novo contexto académico, mais exigente do que o do ensino secundário, e para os alunos dos últimos anos ocorrem e têm de ser geridos os desafios relacionados com a procura de uma actividade profissional adequada à formação adquirida e às expectativas pessoais e, até, familiares), as componentes académicas são fundamentais na construção de uma imagem de si próprio enquanto indivíduo competente e auto-eficaz, capaz de enfrentar novas aprendizagens académicas, de aprender a lidar com o fracasso, de persistir e de procurar a mestria (Faria e Lima Santos, 1999, 2001).

Por sua vez, as dimensões sociais de relação com pares de ambos os sexos e de relação com os pais representam um dos mais importantes desafios do jovem adulto, pois este tem que aprender a confiar, a partilhar e a gerir conflitos fora do seu ambiente familiar, logo, poderá ter de reavaliar a sua relação com os pais, dos quais se afasta frequentes vezes durante o percurso universitário, quer seja pela distância física relacionada com a necessidade de se deslocar do seu meio de origem, quer seja pelos desafios da autonomia e da individuação que esta fase do ciclo de vida exige.

Assim, a capacidade para estabelecer novas relações de amizade, com pares de ambos os sexos, apresenta-se como altamente preditora da adaptação ao contexto universitário, pois significa muitas vezes a diferença entre estar isolado e só e ter com quem partilhar o quotidiano académico, pleno de incertezas, dúvidas e ambiguidades.

Por fim, a dimensão global do auto-conceito representa a auto-aceitação e a auto-avaliação globais em relação às diferentes dimensões de si próprio, exigindo a elaboração de uma síntese pessoal de todas estas dimensões, particularmente das mais relevantes nesta fase do ciclo de vida.

Deste modo, o trabalho a seguir apresentado tem como objectivos estudar o auto-conceito de estudantes universitários de vários anos académicos (iniciais e finais), analisando as dimensões académica (matemática, verbal e assuntos escolares em geral), social (pais e pares) e global, especificamente no que se refere às suas inter-relações e às diferenças em função do sexo, da idade e do ano curricular, utilizando para a avaliação do auto-conceito o *Self-Description Questionnaire III* (Marsh e O'Niell, 1984), previamente adaptado a alunos universitários portugueses por Faria e Fontaine (1992).

Refira-se, ainda, que a selecção, para este estudo, das variáveis diferenciais *sexo, idade e ano curricular* resulta do facto de se aceitar que: (i) o sexo, enquanto categoria social ligada ao conceito de género, não implica apenas diferenciação biológica mas produz também diferenciação social, pois implica expectativas, normas de conduta e valores diferentes para ambos os sexos (Faria, 1998), esperando-se encontrar diferenças que favoreçam o sexo feminino nas dimensões académica e social, e que favoreçam o sexo masculino na dimensão global; (ii) a evolução na idade produz maior auto-conhecimento e maior aceitação de si mesmo nos vários domínios, logo, poderá estar associada ao desenvolvimento do auto-conceito ao longo da vida; e (iii) a evolução no ano curricular produz um melhor conhecimento e adaptação ao contexto universitário, logo, poderá implicar resultados que evidenciam um maior auto-conceito nos últimos anos curriculares.

2. DESCRIÇÃO DO SELF-DESCRIPTION QUESTIONNAIRE III (SDQ III)

O SDQ III é um instrumento de avaliação do auto-conceito, de origem australiana, construído por Marsh e O'Niell (1984), apresentando-se como o último de uma série de três instrumentos de auto-conceito – para pré-adolescentes (SDQ I), adolescentes (SDQ II) e jovens adultos universitários (SDQ III) – de Marsh e colaboradores.

Este questionário baseia-se no modelo hierárquico e multidimensional de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), avaliando treze dimensões do auto-conceito – Matemática, Verbal ou Língua Materna, Assuntos Escolares em Geral, Aparência Física, Competência Física, Estabilidade Emocional, Social nas Relações com os Pais, Social nas Relações com os Pares do Mesmo Sexo, Social nas Relações com os Pares do Sexo Oposto, Honestidade/Fiabilidade, Resolução de Problemas, Valores Espirituais/Religião e uma dimensão Global –, de jovens adultos universitários, a partir das respostas a 136 itens, avaliados numa escala de *Likert* de 8 pontos (entre Concordo Totalmente e Discordo Totalmente).

De salientar que metade dos 136 itens são formulados na negativa e que as 13 dimensões se organizam em três grandes domínios: (i) académico, que compreende as três primeiras dimensões acima descritas; (ii) não académico, que compreende as nove dimensões que se seguem; e (iii) uma última dimensão, o auto-conceito global.

Este instrumento foi adaptado ao contexto português por Faria e Fontaine (1992), tendo revelado boas qualidades psicométricas, corroborando assim os estudos de Marsh (1989) no contexto australiano, que tinham evidenciado a boa consistência interna das subescalas (com *alphas* superiores a 0,80), a distinção entre as várias dimensões e a estrutura hierárquica do auto-conceito. Saliente-se que, no contexto português, os resultados de consistência interna, particularmente no que se refere às dimensões que vão ser alvo de estudo neste trabalho, são apresentados no Quadro 1, bem como o número de itens que as constituem: em geral, todos os valores se apresentam altamente satisfatórios, porque são superiores a 0,80, possibilitando assim a utilização destas subescalas noutros estudos com diferentes amostras portuguesas.

Por sua vez, a estrutura factorial do SDQ III, no já referido estudo de adaptação de Faria e Fontaine (1992), revelou doze factores, em vez dos treze apresentados por Marsh para a versão original, principalmente devido à presença de itens da dimensão Global em vários factores, misturados com itens das dimensões Verbal e de Assuntos Escolares em Geral no mesmo factor, e à coexistência, no mesmo factor, de itens das dimensões de Relações com Pares do Sexo Oposto e de Aparência Física.

QUADRO 1. VALORES DE ALPHA DAS SUBESCALAS DA VERSÃO PORTUGUESA DO SDQ III UTILIZADAS NESTE ESTUDO

Subescalas	Estudo de Faria e Fontaine (1992)	
	N.º de itens	<i>alpha</i>
A.C. Académico Matemática	10	0,92
A.C. Académico Verbal	10	0,84
A.C. Académico Assuntos Escolares em Geral	10	0,80
A.C. Pares do Mesmo Sexo	10	0,84
A.C. Pares do Sexo Oposto	10	0,84
A.C. País	10	0,83
A.C. Global	12	0,88

Em suma, como se pode constatar no Quadro 1, para este estudo foram seleccionadas as subescalas das dimensões académica (Matemática, Verbal e Assuntos Escolares em Geral, com 30 itens), social (País, Pares do Mesmo Sexo e Pares do Sexo Oposto, com 30 itens) e Global (com 12 itens), que perfazem um total de 72 itens (avaliados através de uma escala de *Likert* de 8 pontos, como já referimos).

3. ESTUDO EMPÍRICO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

3.1. AMOSTRA E PROCEDIMENTO

A amostra deste estudo compreende um total de 162 estudantes universitários, de ambos os sexos e de diferentes grupos etários, frequentando vários anos curriculares, conforme se pode observar no Quadro 2.

QUADRO 2. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO ANO CURRICULAR, DO SEXO E DA IDADE

Ano curricular	1º			3º			5º			Totais		
	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
Idade												
18 – 20 anos	14	45	59	5	1	6	0	0	0	19	46	65
21 – 23 anos	4	6	10	11	13	24	19	12	31	34	31	65
≥ 24 anos	0	2	2	0	12	12	6	9	15	6	23	29
Totais	18	53	71	16	26	42	25	21	46	59	100	159*

*N = 162, uma vez que ocorreram 3 omissões na resposta ao ano curricular.

Assim, as subescalas do SDQ III seleccionadas, bem como um conjunto de questões relacionadas com o sexo, a idade e o ano curricular frequentado pelos alunos, foram administradas colectivamente, em horário curricular normal, tendo demorado cerca de 20 minutos.

3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS CORRELACIONAIS

No Quadro 3 estão apresentadas as correlações entre as várias dimensões do auto-conceito avaliadas. Podemos observar que o auto-conceito global apresenta correlações positivas, significativas e superiores a 0,42 com 5 das 6 dimensões avaliadas, demonstrando assim a importância da auto-avaliação global, que se relaciona com todas as restantes dimensões do auto-conceito. As correlações desta dimensão com as restantes são particularmente fortes para as dimensões de pares (do sexo oposto e do mesmo sexo), o que poderá reflectir a importância para o jovem adulto das interacções sociais com os pares e o respectivo impacto na percepção do seu valor pessoal.

Podemos observar ainda que as dimensões sociais, particularmente de pares do mesmo sexo e, em seguida, de pares do sexo oposto e de pais se correlacionam significativamente e positivamente com o auto-conceito académico, principalmente nas suas dimensões verbal e de assuntos escolares em geral, evidenciando deste modo a importância do relacionamento com pares e pais para o sucesso académico.

QUADRO 3. CORRELAÇÕES ENTRE AS SUBESCALAS DO SDQ III AVALIADAS

	A.C. Académico Verbal	A.C. Académico Assuntos Escolares em Geral	A.C. Pares do Mesmo Sexo	A.C. Pares do Sexo Oposto	A.C. Pais	A.C. Global	A.C. Académico Escala Total	A.C. Social Escala Total
A.C. Académico Matemática	0,136	0,289 **	0,309 **	0,137	0,155 *	0,191 *	0,725 **	0,241 **
A.C. Académico Verbal		0,516 **	0,414 **	0,346 **	0,354 **	0,444 **	0,710 **	0,454 **
A.C. Académico Assuntos Escolares em Geral			0,436 **	0,390 **	0,440 **	0,428 **	0,760 **	0,517 **
A.C. Pares do Mesmo Sexo				0,517 **	0,533 **	0,564 **	0,517 **	0,824 **
A.C. Pares do Sexo Oposto					0,429 **	0,676 **	0,374 **	0,815 **
A.C. Pais						0,422 **	0,406 **	0,801 **
A.C. Global							0,461 **	0,685 **
A.C. Académico Escala Total								0,527 **

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

Por sua vez, a dimensão social pais também se correlaciona significativa e positivamente com a de pares (mesmo sexo e sexo oposto), com correlações superiores a 0,42. Então, parece que a relação com os pais e com os pares fazem parte de uma mesma matriz para o jovem adulto, ou seja, enquanto que para a criança a relação com os pais é fundamental para o seu auto-conceito e para o adolescente a relação com os pares, no jovem adulto parece haver como que uma reconciliação entre estas duas dimensões sociais, sinal do processo de individuação e da aprendizagem e construção da confiança no outro, porque o desenvolvimento da autonomia se alia com a capacidade de partilhar e confiar.

Finalmente, saliente-se a correlação positiva e elevada ($> 0,50$) entre auto-conceito verbal e auto-conceito de assuntos escolares em geral, que demonstra, tal como foi observado por Faria e Fontaine (1990, 1992), que a competência percebida na língua materna afecta não só a percepção de valor pessoal, mas também o sucesso nas restantes disciplinas curriculares.

3.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DIFERENCIAIS

No Quadro 4 são apresentadas as diferenças, em função do sexo, nas várias dimensões do auto-conceito.

QUADRO 4. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO SEXO

Subescalas	Sexo Feminino N = 59		Sexo Masculino N = 103		t	gl	p
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão			
A.C. Académico Matemática	51,4	14,36	52,4	14,33	-0,392	160	0,695
A.C. Académico Verbal	53,7	12,40	53,9	10,79	-0,114	160	0,909
A.C. Académico Assuntos Escolares em Geral	56,5	6,78	55,5	10,78	0,681	160	0,497
A.C. Pares do Mesmo Sexo	58,4	9,52	60,3	9,92	-1,216	160	0,226
A.C. Pares do Sexo Oposto	61,4	10,38	58,3	12,14	1,660	160	0,099
A.C. Pais	60,0	11,63	59,7	10,14	0,160	160	0,873
A.C. Global	74,9	12,94	74,6	15,24	0,118	160	0,906
A.C. Académico - Escala Total	161,6	23,10	161,7	27,14	-0,017	160	0,986
A.C. Social - Escala Total	179,8	24,13	178,4	27,20	0,343	160	0,732

Ora, ao contrário do que fora previsto, não se observam quaisquer diferenças significativas entre os sexos. Este resultado corrobora outros obtidos no contexto português, em que se observa o esbatimento de diferenças tradicionais entre os sexos (Faria, 1998), nomeadamente no auto-conceito no domínio da matemática (Fontaine, 1991). Assim, o esbatimento e a flexibilização de papéis sociais que se observam actualmente, a par das características dos alunos universitários, que partilham contextos de ensino semelhantes, independentemente do sexo de pertença, podem explicar estes resultados.

Já no que se refere às diferenças em função da idade, no Quadro 5 e no Gráfico 1 podemos observar a existência de diferenças significativas nas dimensões de pares do sexo oposto e global, favorecendo os alunos do grupo etário mais velho (≥ 24 anos) quando comparados com os grupos etários mais novos (18-20 anos e 21-23 anos).

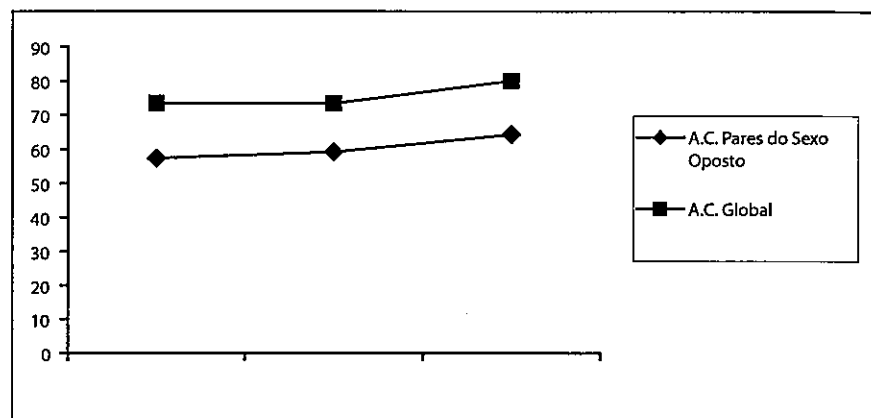
QUADRO 5. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DA IDADE

Subescalas	18 - 20 anos N = 65		21 - 23 anos N = 66		≥ 24 anos N = 31		ANOVA			Post-Hoc	
	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.	F	gl	p	LSD	Scheffé
A.C. Académico Matemática	52,5	13,17	51,8	15,01	51,5	15,46	0,060	2	0,942	-----	-----
A.C. Académico Verbal	55,3	10,46	52,5	12,23	53,5	11,28	1,011	2	0,366	-----	-----
A.C. Académico Assuntos Escolares em Geral	57,2	8,00	55,5	10,08	53,6	10,91	1,630	2	0,199	-----	-----
A.C. Pares do Mesmo Sexo	59,8	8,00	58,7	11,25	61,1	9,98	0,615	2	0,542	-----	-----
A.C. Pares do Sexo Oposto	57,3	11,72	59,2	11,65	64,3	9,98	4,053	2	0,019*	[≥ 24] > [18 - 20] [≥ 24] > [21 - 23]	[≥ 24] > [18 - 20] [≥ 24] > [21 - 23]
A.C. Pais	61,1	9,32	58,6	12,33	59,9	9,45	0,900	2	0,409	-----	-----
A.C. Global	73,5	14,85	73,4	14,50	80,0	12,34	2,645	2	0,074	[≥ 24] > [18 - 20]* [≥ 24] > [21 - 23]*	-----
A.C. Académico - Escala Total	165,0	21,57	159,8	26,82	158,6	30,71	0,941	2	0,392	-----	-----
A.C. Social - Escala Total	178,2	23,80	176,6	29,02	185,3	23,55	1,237	2	0,293	-----	-----

* $p < 0,05$.

Ou seja, os mais velhos percebem-se como mais competentes nas relações com os pares do sexo oposto e avaliam-se de forma mais positiva do ponto de vista global. A idade, tal como tínhamos previsto, parece trazer consigo maior aceitação global e maior auto-conhecimento, o que poderá conduzir a um melhor relacionamento com os outros, particularmente com os do sexo oposto.

GRÁFICO 1. DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS EM FUNÇÃO DA IDADE



Finalmente, no Quadro 6 e no Gráfico 2 podemos observar as diferenças em função do ano curricular, favoráveis aos alunos do 1º ano nas dimensões académicas verbal e de assuntos escolares em geral e na escala académica total quando comparados com os alunos do 5º ano, e na dimensão de assuntos escolares em geral quando comparados com os do 3º e 5º anos.

QUADRO 6. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO ANO CURRICULAR

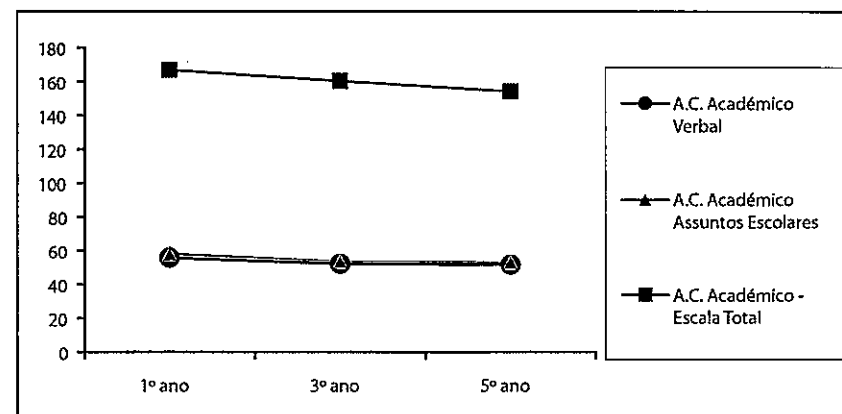
Subescalas	1º ano N = 71		3º ano N = 42		5º ano N = 46		ANOVA			Post-Hoc	
	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P.	F	gl	p	LSD	Scheffé
A.C. Académico Matemática	52,6	14,48	54,1	12,76	49,0	15,01	1,547	2	0,216	—	—
A.C. Académico Verbal	55,8	10,31	52,1	10,65	51,6	13,11	2,533	2	0,083	1º > 5º*	—
A.C. Académico Assuntos Escolares em Geral	58,3	8,28	54,0	8,98	53,5	10,87	4,668	2	0,011*	1º > 3º, 5º	1º > 5º
A.C. Pares do Mesmo Sexo	60,4	8,10	60,8	9,86	57,3	11,97	1,809	2	0,167	—	—
A.C. Pares do Sexo Oposto	58,1	11,94	61,9	11,17	58,8	11,59	1,427	2	0,243	—	—
A.C. Pais	60,9	9,07	57,8	11,29	60,0	12,33	1,162	2	0,315	—	—
A.C. Global	73,6	14,87	75,2	14,02	75,4	14,45	0,269	2	0,764	—	—
A.C. Académico - Escala Total	166,8	22,99	160,2	21,66	154,1	30,76	3,563	2	0,031*	1º > 5º	1º > 5º
A.C. Social - Escala Total	179,4	23,66	180,4	26,48	176,2	29,91	0,332	2	0,718	—	—

* $p < 0,05$.

Este resultado apresenta-se contrário ao que tínhamos previsto, pois esperávamos maior adaptação, e por conseguinte, maior auto-conceito nos últimos anos curriculares. Atribuímo-lo ao facto dos alunos dos últimos anos se encontrarem numa fase também de procura e investimento numa futura actividade profissional, o que lhes causa dúvidas, incertezas e angústia: assim, o seu auto-conceito académico pode ser afectado pela perspectiva do que os espera no contexto de trabalho, provocando reavaliações e medo do fracasso.

Por fim, refira-se que não se observaram efeitos de interacção significativos entre as três variáveis independentes consideradas (sexo x idade x ano curricular), o que significa que os resultados têm em geral um carácter aditivo.

GRÁFICO 2. DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS EM FUNÇÃO DO ANO CURRICULAR



4. CONCLUSÕES

A avaliação do auto-conceito em estudantes universitários, de vários anos curriculares, revelou a importância da dimensão de auto-conceito global, que se correlacionou positivamente com as restantes, a par da relevância das dimensões sociais para o sentimento de competência académica do jovem adulto universitário.

Este estudo, evidenciou ainda a ausência de diferenças de sexo no auto-conceito, resultado que parece acompanhar a tendência de esbatimento das diferenças em função do sexo no contexto português, bem como diferenças favorecendo os alunos mais velhos na dimensão social de pares do sexo oposto e global, evidenciando assim uma maior auto-aceitação com a evolução na idade, o que poderá conduzir a aceitar melhor os outros do sexo oposto e a sua relação com eles. Finalmente, constatou-se também a existência de diferenças no auto-conceito académico favorecendo os alunos do 1º ano, comparativamente com os do 3º e 5º anos, talvez porque estes últimos se encontram a gerir os desafios relacionados com a procura e o investimento numa futura actividade profissional.

Considerando estes resultados, e apesar deste estudo ter sido realizado com uma pequena amostra, podemos afirmar que o auto-conceito se pode revelar como uma variável psicológica útil, centralizadora, preditiva e capaz de facilitar ou de inibir a acção do sujeito em vários contextos. Mais ainda, ao considerarmos os desafios que o contexto universitário implica para o jovem adulto, concluímos que é importante que este desenvolva um auto-conceito positivo e consistente, para assim poder lidar melhor com as opor-

tunidades e as ameaças com que se depara: na verdade, se o jovem adulto for capaz de uma auto-avaliação eficaz, tendo em consideração os pontos fortes e fracos da sua actuação, estará em melhores condições para valorizar o seu potencial, compensar as suas fraquezas e aprender com os erros (Faria e Lima Santos, 2001).

Finalmente, gostaríamos de realçar que será importante que o contexto universitário forneça mais possibilidades de promoção e desenvolvimento pessoais, nomeadamente através de serviços psicológicos de apoio à transição e adaptação ao ensino superior, implementando programas de promoção de competências sociais e de adaptação, numa perspectiva de prevenção, com o objectivo de identificar os factores de risco inerentes à entrada num novo contexto de aprendizagem, mais exigente e mais desafiador (Azevedo e Faria, 2001), gerando inúmeros abandonos e, assim, comprometendo expectativas de sucesso académico, pessoal e profissional.

Assim, tal apoio deve ainda favorecer a auto-reflexão e a descoberta da importância das várias dimensões da percepção individual de si mesmo, com particular destaque para a académica, a social e a global aqui avaliadas, de tal modo que aprender a valorizar-se e a aceitar-se como indivíduo, possa constituir-se como um dos passos fundamentais para o relacionamento eficaz com os outros e para a construção e desenvolvimento de si próprio, como actor e autor nos vários papéis desempenhados e a desempenhar ao longo do ciclo de vida, destacando-se, neste caso, o papel de sujeito em formação e o de futuro profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, A., e Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *In: Revista da UFP*, 6, pp. 257-269.
- FARIA, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian & Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- FARIA, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *In: Análise Psicológica*, 4(XXIII), pp. 361-371.
- FARIA, L., e Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes. Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *In: Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, pp. 97-105.
- FARIA, L., e Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do *Self-Description Questionnaire III* (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *In: Psychologica*, 8, pp. 41-49.
- FARIA, L., e Lima Santos, N. (1999). Escala de auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto português. *In: Soares, A. P., Araújo, S. & Caires, S. (Orgs.). Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. VI). Braga, APPORT, pp. 448-467.
- FARIA, L., e Lima Santos, N. (2001). Auto-conceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *In: Psychologica*, 26, pp. 213-231.
- FONTAINE, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *In: Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, pp. 33-54.
- LIMA Santos, N., e Faria, L. (1999). O auto-conceito de competência no contexto universitário: Estudo empírico com estudantes da Universidade Fernando Pessoa. *In: Revista da UFP*, 4, pp. 201-213.
- MARSH, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *In: Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 417-430.
- MARSH, H. W., e O' Niell, R. (1984). Self-Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents. *In: Journal of Educational Measurement*, 21, pp. 153-174.
- SHAVELSON, R. J., Hubner, J. J., e Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *In: Review of Educational Research*, 46, pp. 407-441.