

Ano 6, Vol XI, número 1, pág. 26-46.

## **CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOCONCEITO PARA ADOLESCENTES MOÇAMBICANOS**

Farissai P. Campira (1), Alexandra M. Araújo (2) & Leandro S. Almeida (3)

(1) Universidade Pedagógica, Moçambique. E-mail: [fcampira@live.com](mailto:fcampira@live.com)

(2) Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Portugal. Email:

[alexandra.araujo@ie.uminho.pt](mailto:alexandra.araujo@ie.uminho.pt)

(3) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. E-mail: [leandro@ie.uminho.pt](mailto:leandro@ie.uminho.pt)

### **Resumo**

Apresenta-se um estudo da adaptação e validação da escala de autoconceito de Piers-Harris (Piers-Harris Children's Self Concept Scale; *PHSCS-2*) para o contexto moçambicano, que conduziu à construção de uma nova escala para a avaliação deste constructo neste contexto cultural. A adaptação deste instrumento à população de adolescentes moçambicanos em contexto de educação formal conduziu a profundas modificações no instrumento original, quer no número e formulação dos itens, quer no formato da sua apresentação. As modificações introduzidas configuram uma nova escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos, que designamos por *Escala de Autoconceito para Adolescentes Moçambicanos*, (EACA), composta por 20 itens de resposta com formato tipo likert. Os resultados da análise factorial exploratória sugerem que estes itens se distribuem por quatro dimensões de autoconceito (autoconceito académico, autoestima, ansiedade e autoconceito social), que explicam 37% da variância total dos resultados. Problemas na consistência interna das dimensões identificadas apontam para a necessidade de novos estudos com este instrumento, que consideramos ainda em construção.

*Palavras-chave:* Autoconceito, Piers-Harris children's self concept scale, Adolescência Moçambique

### **CONSTRUCTION AND VALIDATION OF A SCALE OF SELFCONCEPT FOR MOZAMBICAN ADOLESCENTS**

**ABSTRACT:** This study presents the adaptation and validation of the Piers-Harris Children's Self Concept Scale (*PHSCS-2*) for the Mozambican culture, which resulted in the development of a new scale for the assessment of self-concept in this context. The adaptation of this measure for Mozambican adolescent students conducted to deep changes in the original measure, concerning the number and content of the items, and in their format. The changes that were introduced result in a new self-concept scale for Mozambican adolescents – the Self-Concept Scale for Mozambican Students (*Escala de Autoconceito para Adolescentes Moçambicanos*, EACA), composed of 20 likert-type items. Exploratory Factor Analysis showed that these items are distributed in four dimensions (academic self-concept, self-esteem, anxiety and social self-concept), which explain 37% of the total variance of results. Internal consistency problems suggest the need of further studies with this measure, which is regarded as a version in development.

**KEY-WORDS:** Self-concept, Piers-Harris children's self-concept scale, Adolescence, Mozambique

## ***Introdução***

A literatura reconhece os trabalhos pioneiros de William James (1890), no século XIX, como precursores do estudo do autoconceito. Em tais trabalhos, James teria usado o termo *self* (Cia & Barham, 2008; Costa, 2001; Sisto & Martinelli, 2004) para designar tanto o autoconceito, como a autoestima. James distinguiu nos seus trabalhos pioneiros as duas dimensões do “eu” ou “*self*,” o eu-sujeito e o eu-objeto, que corresponde ao autoconceito (Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo., 2008; Sisto & Martinelli, 2004).

Definindo o autoconceito na linha de Mwamuenda (2005), ou seja, como uma combinação de conceitos, crenças, sentimentos e atitudes que a pessoa tem em relação a si própria, diremos que se trata de um constructo em constante desenvolvimento. Essa combinação muda à medida que o sujeito evolui, modificando desta maneira a forma como ele percebe, sente e constrói as suas atitudes. Sisto e Martinelli (2004), revendo um conjunto de estudos em torno este tópico, encontraram três componentes do autoconceito: um de natureza cognitiva (a capacidade de auto descrição do eu), outro de natureza afetiva (correspondente às emoções e aos afectos que acompanham a descrição do sujeito, precisamente o que para alguns autores traduz a autoestima), e, finalmente, um componente comportamental, as condutas e as atitudes que a pessoa tem em função da sua autodescrição. Neste sentido, o autoconceito inclui as informações que o indivíduo possui sobre as suas características, apresentando-se como um construto mais abrangente relativamente à autoestima e à autoeficácia, englobando aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais (Neves & Faria, 2009). Se relativamente ao componente

afetivo da autoestima o autoconceito acrescenta as dimensões cognitiva e comportamental, também se apresenta relativamente mais estável e é descrito na perspectiva do passado face à autoeficácia entendida mais como prospectiva e reportada a uma atividade específica. De qualquer modo, e apesar das diferenças apontadas, estes constructos convergem numa característica: “a competência pessoal” (Neves & Faria, 2009).

A teoria do autoconceito de Susan Harter (1999), descrita por Faria (2005), refere que na infância o autoconceito é mais concreto e generalizado, do que abstracto e específico; contudo, à medida que o sujeito vai evoluindo, e em função dos diferentes papéis sociais assumidos, o autoconceito passa progressivamente do concreto ao abstracto, isto é, do genérico a domínios mais específicos. Em decorrência dessas mudanças, Harter explica essa mudança na perspectiva cognitiva do desenvolvimento, reconhecendo que a mudança das estruturas cognitivas do indivíduo afecta o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima, isto é, há uma mudança na forma como o sujeito percepção, se autodescreve e se autodefine (Peixoto, 2003).

A multiplicidade de papéis que o sujeito assume ao longo do seu desenvolvimento, aumenta a teia das suas relações no contexto social. A consciência de si estrutura-se no quadro dessas interações sociais, sendo que a aceitação pelos pares e pela família constitui uma importante fonte de desenvolvimento do autoconceito. Neste sentido, a existência de um autoconceito social é o reconhecimento de que as relações sociais são mediadoras deste construto. As relações sociais são determinantes no desenvolvimento da autoimagem, dado que os indivíduos avaliam o seu

comportamento e desempenho em função do reforço que recebem ou não dos seus interlocutores (Mwamwenda, 2005). Neste sentido, é comum reconhecer-se a existência de um auto-conceito social (Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008; Faria, 2005; Peixoto, 2003, 2004). Um ambiente de aceitação e empatia pode estimular o desenvolvimento de um autoconceito social positivo, enquanto as reações de frustração, rejeição e humilhação podem desencadear uma imagem negativa de si mesmo.

O desenvolvimento do autoconceito e seu reconhecimento nos vários domínios da existência humana é inegável, particularmente no que respeita ao *continuum* de decisões educacionais e profissionais que o indivíduo toma ao longo da sua vida. Com efeito, Super (1980, 1990) caracterizou o desenvolvimento vocacional como um processo longitudinal que consiste, essencialmente, no desenvolvimento e implementação do autoconceito. Segundo o referido autor, este é um processo em que a expressão de preferências vocacionais reflete a forma como o indivíduo se vê a si próprio, bem como a qualidade dos esforços que realiza para implementar e atualizar o seu autoconceito. Adicionalmente, o autoconceito afigura-se como produto da interação entre o indivíduo e a sua oportunidade de observar e desempenhar vários papéis, sobretudo a partir das avaliações que faz do seu desempenho nesses papéis e das avaliações que infere por parte dos seus superiores e colegas (Super, Savickas, & Super, 1996), apontando-se para uma perspectiva interacionista e social do desenvolvimento do autoconceito.

Apesar de ser um construto amplamente estudado, subsistem ainda alguns pontos a aprofundar: (i) a natureza hierárquica do autoconceito, pois que alguns

autores reconhecem mais a multidimensionalidade deste constructo do que uma estrutura hierárquica entre tais dimensões; (ii) a compreensão dos efeitos que o autoconceito exerce sobre a vida das pessoas, bem como da influência do contexto social e cultural no autoconceito; (iii) as dúvidas, no campo educacional, sobre a relação do autoconceito com o desempenho acadêmico, assim como sobre a eficiência dos programas psicoeducativos para mudar o autoconceito; e, (iv) a sobreposição ou não dos constructos decorrentes da administração dos múltiplos instrumentos disponíveis para a avaliação do autoconceito (Sisto & Martinelli, 2004). De qualquer modo, o aumento dos estudos deste constructo é uma mais-valia para a investigação na área, sendo de destacar também o aparecimento de programas de intervenção para a promoção do autoconceito em diferentes contextos, tais como o clínico, escolar e desportivo (Faria, 2005; Veiga, 2006).

Procurando uma síntese dos pontos mais relevantes da investigação na área, podemos reconhecer que a maioria dos autores afirma que o autoconceito se descreve pela sua multidimensionalidade (Marsh, 2005; Marsh & O'Mara, 2008; Peixoto, 2003; Shavelson & Bolus, 1982; Suehiro, Rueda, Oliveira, & Pacanaro, 2009), apesar de nos momentos iniciais do seu estudo se apontar para a sua unidimensionalidade ou para um autoconceito global, ou mesmo autoestima global (Marsh, 2005). Assumida essa multidimensionalidade, persistem dúvidas acerca das dimensões que integram o autoconceito. Ao mesmo tempo, alguns autores assumem uma organização hierárquica das dimensões constitutivas do autoconceito. Por exemplo, a par de um autoconceito global no topo da hierarquia, este pode subdividir-se em

autoconceito acadêmico e autoconceito não acadêmico (Costa, 2001; Peixoto & Almeida, 1999, 2011). Acresce que, na linha de alguns autores (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Song & Hattie, 1984, 1985), o autoconceito acadêmico pode subdividir-se em novas dimensões por áreas curriculares, como por exemplo o autoconceito matemático e o autoconceito na língua materna. Na mesma linha, o autoconceito não acadêmico pode subdividir-se nos autoconceitos social, emocional e físico (Peixoto & Almeida, 1999, 2011).

### **Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos**

A revisão da literatura sugere alguma falta de consenso na Psicologia quando se procura definir e avaliar o autoconceito (Sisto & Martinelli, 2004). Enquanto que alguns autores referem um único autoconceito, outros indicam a existência de vários autoconceitos. Por outro lado, existindo vários autoconceitos, a pergunta que se segue é se todas essas dimensões se interrelacionam ou são autónomas entre si. A título de exemplo, no modelo de Herbert Marsh (2005) assume-se a pluralidade de dimensões, mas estas estão organizadas hierarquicamente, sendo que algumas delas são mais relevantes ou mais gerais que outras. Todos estes tópicos são relevantes quando se pretende avaliar o autoconceito, nomeadamente quando se pretende delimitar teoricamente o constructo a avaliar através de um questionário a construir e validar.

Face a esta pluralidade de posições, a nossa opção foi a adaptação e validação de uma escala de autoconceito já existente para adolescentes moçambicanos.

Partiu-se da versão portuguesa da *Piers-Harris Children Self Concept Scale-2* (Piers & Herzberg, 2002; Veiga, 2006). Como veremos, foram grandes as dificuldades de adaptação desta escala dado o conteúdo e formato dos seus itens, tendo-se avançado para a construção de novos itens configurando, assim, uma nova escala que pudesse atender às particularidades culturais e às vivências dos adolescentes moçambicanos.

### ***Estudo 1: Adaptação da Escala de Piers-Harris ao contexto moçambicano***

A pesquisa iniciou-se pela adaptação da versão portuguesa da escala *Piers-Harris Children Self Concept Scale – PHSCS-2* (Veiga, 2006) ao contexto moçambicano. Trata-se de uma escala multidimensional do autoconceito, avaliando as seguintes dimensões: i) *Estatuto intelectual* (13 itens), que avalia o comportamento em relação à escola; ii) *Aspeto comportamental* (13 itens), que avalia as atitudes e comportamentos dos adolescentes na sua relação com os familiares, amigos e colegas da escola; iii) *Ansiedade* (8 itens), que avalia os níveis de frustração, otimismo e medo na realização das tarefas escolares e no relacionamento com os outros; iv) *Aparência física* (8 itens), que reporta os níveis de satisfação com a aparência, e o ser forte, magro/a ou gordo/a; v) *Popularidade* (10 itens), que avalia a aceitação social que o adolescente sente na interação com os outros; e vi) *Satisfação-felicidade* (8 itens), que avalia o quanto o/a adolescente se sente satisfeito/a ou feliz consigo e com as suas ações. De acrescentar que as seis dimensões da escala totalizam 60 itens no formato dicotómico de resposta “sim” ou “não”, explicando apenas 34,0% da variância no conjunto dos itens da escala (Veiga, 2006).

Tendo em vista a sua adaptação ao novo contexto sociocultural, procedeu-se à aplicação dos itens a um pequeno número de alunos, em voz alta, para apreciação da sua compreensão. Com base nos comentários recebidos, vários itens foram reformulados na sua redação, tendo havido a preocupação de se manter o conteúdo dos itens da versão original. Participaram neste primeiro estudo qualitativo 12 alunos da 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes do 3<sup>o</sup> ciclo do Ensino Básico, sendo seis alunos do meio urbano (cidade da Beira) e igual número do meio rural (distrito de Búzi), por forma a atender a eventuais diferenças na compreensão e interpretação dos itens nestes dois contextos socioculturais.

Alguns alunos mostraram dificuldades na compreensão do significado de várias palavras (e.g., “tímido/a”, “impopulares”, “aparência física”, “troçam”, “embirram”). Por outro lado, algumas afirmações pareceram apresentar um significado diferente daquele que se pretende avaliar com a escala (e.g., “Fico preocupado quando tenho testes na escola” e “Preocupo-me muito”, que para estes alunos podem significar dedicação e não medo ou ansiedade com as situações escolares). Atendendo a estas dificuldades, a redação dos itens identificados como problemáticos foi alterada, avançando-se para a aplicação da escala a uma amostra mais ampla para uma análise quantitativa dos itens.

Nesta nova fase do estudo participaram 360 alunos com idades compreendidas entre os 10 e 18 anos ( $M=13,3$  e  $DP=1,6$ ). Destes participantes, 162 (45%) são do contexto urbano e os restantes do contexto rural, sendo que 59,7% eram do sexo masculino. Os alunos que participaram neste estudo são da escolaridade básica de Moçambique tendo respondido ao questionário 136 (37,8%) alunos da 6<sup>a</sup> classe, e 224 (62,2%) da 7<sup>a</sup> classe do total da amostra.



O preenchimento do questionário foi feito nas salas de aula das escolas da rede pública, com a supervisão dos pesquisadores e ajuda dos professores destas escolas, ocupando em média 35 minutos de um período letivo. Antes do preenchimento pelos alunos, foram lidas as instruções e deixou-se um espaço de tempo para o esclarecimento de eventuais questões. Clarificou-se que o questionário não influenciaria nos resultados escolares dos alunos e que a sua participação era voluntária e confidencial.

Nesta administração, de novo se inferiram algumas dificuldades de compreensão dos alunos pelos pedidos de esclarecimento que efetuaram, tendo-se esclarecido as dúvidas colocadas. Apesar destas dificuldades, os resultados obtidos foram tratados estatisticamente. A tabela 1 apresenta os dados da validade e consistência interna dos itens por dimensão, incluindo o coeficiente de correlação corrigido tomando cada item e o total da dimensão a que pertence sem o respectivo item a calcular (*ritc*), assim como o contributo de cada item para o alfa da subescala (alfa se o item em análise for eliminado).

Tabela 1 – Validade e consistência interna dos itens do PHCSC-2 a alunos moçambicanos

Aspecto Comportamental			Estatuto Intelectual			Popularidade		
Item	<i>ritc</i>	alfa se...	Item	<i>ritc</i>	alfa se...	Item	<i>ritc</i>	alfa se...
12	-.03	.56	05	.30	.56	01	.24	.27
13	.22	.52	16	.08	.60	03	.21	.29
14	.10	.54	21	.29	.58	06	-.07	.39
18	.15	.53	22	.21	.58	11	.01	.38
19	.34	.49	24	.25	.57	32	.14	.31
20	.20	.53	25	.28	.56	37	.13	.32
27	.12	.54	26	.30	.57	41	.13	.32
30	.08	.56	34	.20	.58	47	.28	.26
36	.40	.48	39	.38	.54	51	.22	.27
38	.33	.49	43	.24	.57	57	.04	.36
45	.11	.54	50	.16	.58			
48	.28	.51	52	.22	.57			
58	.38	.47	55	.27	.57			

Alfa=.54			Alfa=.54			Alfa=.34		
<b>Ansiedade</b>			<b>Aspecto Físico</b>			<b>Satisfação-Felicidade</b>		
Item	<i>ritc</i>	alfa se...	Item	<i>ritc</i>	alfa se...	item	<i>ritc</i>	alfa se...
04	.17	.38	08	.13	.41	02	.48	.43
07	.20	.37	09	.11	.43	28	.29	.46
10	.14	.39	15	.29	.33	31	.20	.50
17	.20	.37	33	.29	.34	35	.18	.53
23	.27	.22	44	.22	.38	40	.24	.49
29	.18	.37	46	.06	.45	42	.26	.48
56	.21	.35	49	.23	.38	53	.22	.50
59	.06	.44	54	.20	.38	60	.20	.50
Alfa=.31			Alfa=.42			Alfa=.52		

Tal como observado através da leitura da Tabela 1, os resultados da validade interna ou poder discriminativo dos itens, obtidos correlacionando cada item com o total da dimensão (*ritc*), são de uma maneira geral muito baixos. Mais ainda, em cada dimensão avaliada do autoconceito, vários dos seus itens não atingem o limiar de 0,20 normalmente exigido (Almeida & Freire, 2010). Neste sentido, podemos constatar também que a consistência interna das dimensões assume valores que ficam bastante aquém de 0,70, valor que se assume usualmente como o mínimo exigido para indicar precisão da medida. Estes valores sugerem, então, a necessidade de uma profunda reestruturação dos itens da escala, optando-se por isso pela construção de uma nova escala com a inclusão de itens mais próximos do discurso e vivências dos adolescentes moçambicanos e, também, alterando o formato dicotômico da reposta aos itens para um formato do tipo *Likert*.

## ***Estudo 2: Construção da Escala de Autoconceito para Adolescentes Moçambicanos***

Dadas as limitações encontradas no primeiro estudo, avançou-se para a elaboração de uma nova versão da escala, procurando-se manter a estrutura e os itens do PHCSC-2 (Piers & Herzberg, 2002). A escala foi ampliada para um total de 72 itens, incluindo itens que poderiam responder melhor às especificidades culturais dos adolescentes moçambicanos. Tomando em consideração avanços mais recentes para a PHCSC-2, onde se provou a utilidade de uma escala de resposta do tipo likert (Veiga, 2006), e acreditando-se também que o formato dicotômico da escala poderia influenciar negativamente os resultados obtidos, ao diminuir o leque de respostas permitidas aos alunos, modificou-se o formato para uma resposta de tipo *likert* com quatro opções, desde 1 ou “discordo totalmente” até 4 ou “totalmente de acordo”.

Participaram neste estudo 561 alunos das escolas da província de Sofala, na região central de Moçambique, com idades entre 11 e 22 anos ( $M=13,2$ ;  $DP=1,8$ ). Desta amostra, 290 alunos são do sexo masculino, residindo 266 em contexto urbano. Os alunos frequentavam a 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes da escolaridade básica, em escolas da rede pública. Os alunos do contexto rural tendencialmente pertenciam a famílias de nível socioeconómico mais baixo, enquanto os de contexto urbano provinham de famílias com melhores condições socioeconómicas.

A aplicação da escala obteve o consentimento informado dos alunos, tendo-se assegurado a confidencialidade no tratamento dos dados. Foi igualmente explicitado que os resultados desta pesquisa não interferiam na sua avaliação

escolar. As instruções foram lidas em voz alta, e explicadas por forma a minorar a possibilidade de erro no preenchimento dos questionários.

Na tabela 2 apresentam-se os resultados da validade e consistência interna dos itens nas seis dimensões do autoconceito, com base na nova versão composta por 72 itens.

Tabela 2 – Validade e consistência interna dos itens por subescala

<b>Aspecto Comportamental</b>			<b>Estatuto Intelectual</b>			<b>Popularidade</b>		
Item	<i>ritc</i>	alfa se...	Item	<i>ritc</i>	Alfa se...	Item	<i>ritc</i>	alfa se...
13	.24	.55	21	.25	.53	01	.26	.59
14	.24	.55	25	.26	.53	03	.34	.56
19	.26	.54	26	.22	.54	06	.26	.59
27	.20	.57	34	.28	.52	09	.29	.58
36	.29	.54	39	.25	.53	11	.34	.56
38	.30	.53	43	.28	.52	32	.20	.59
45	.19	.57	52	.26	.53	37	.36	.56
58	.36	.51	64	.17	.55	47	.27	.58
70	.31	.53	67	.36	.53	57	.30	.57
Alfa=.63			Alfa=.63			Alfa=.61		

<b>Ansiedade</b>			<b>Aspecto Físico</b>			<b>Satisfação-Felicidade</b>		
Item	<i>ritc</i>	alfa se...	Item	<i>ritc</i>	Alfa se...	Item	<i>ritc</i>	alfa se...
01	.19	.56	04	.29	.64	02	.27	.70
06	.36	.51	05	.21	.67	09	.42	.67
07	.21	.55	11	.40	.61	10	.47	.68
13	.24	.55	34	.30	.64	12	.20	.71
14	.41	.51	37	.51	.57	19	.28	.70
21	.27	.54	38	.65	.51	28	.49	.66
26	.42	.53				29	.34	.69
30	.31	.53				32	.63	.67
36	.14	.58				33	.71	.65
						35	.30	.70
Alfa=.64			Alfa=.65			Alfa=.60		

De acordo com a Tabela 2, podemos constatar uma subida generalizada quer dos coeficientes de validade interna dos itens por dimensão, quer dos coeficientes alfa avaliando a consistência interna, que variam entre 0,60 e 0,65. Mesmo assim, vários itens continuam a apresentar índices de validade abaixo de 0,20, o que também não favorece a obtenção de índices de consistência interna iguais ou superiores a 0,70.

Face aos valores mais adequados obtidos após as modificações na formulação dos itens, avançou-se para uma análise fatorial dos itens procurando replicar a estrutura dimensional proposta originalmente para esta escala (Veiga, 2006). Para o efeito, recorreremos ao método das componentes principais, procedendo a uma *rotação varimax* e retendo os itens com uma saturação fatorial igual ou superior a 0,40 nos componentes identificados. De referir que o índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se situou em 0,69, ou seja relativamente aceitável, sendo também estatisticamente significativo o índice de esfericidade de Bartlett ( $X^2=1137.932$ ;  $gl=210$ ;  $p=.00$ ). Na Figura 1 apresentamos os resultados do *scree plot*, que aponta para a possibilidade de serem retidos os primeiros quatro fatores, totalizando cerca de 37% da variância explicada dos itens.

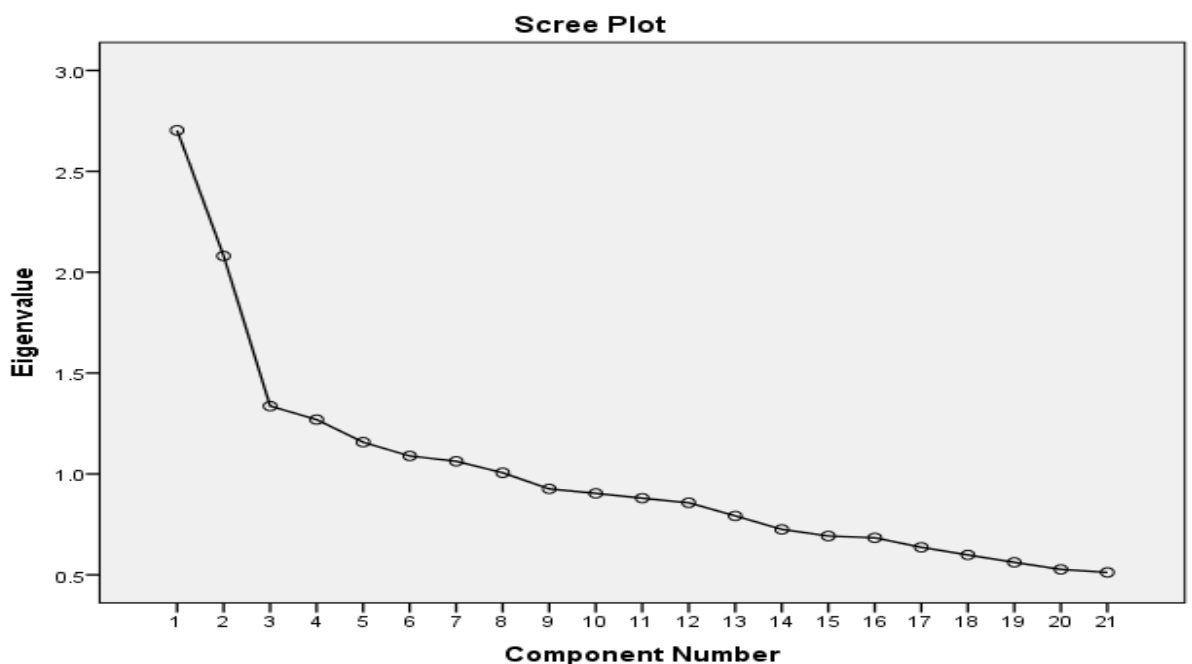


Figura 1 - *Scree plot* para a fixação dos componentes principais da Escala

Na Tabela 3 procede-se a uma distribuição dos itens pelos quatro fatores retidos na análise, assim como o respectivo valor-próprio e contributo para a variância explicada (cerca de 37%). Como se poderia antecipar, face à opção de apenas se considerarem os quatro fatores primeiros na análise, a grande maioria dos itens satura nesses fatores retidos. Simultaneamente, procurou-se evitar que um mesmo item pudesse saturar em mais que um fator. Decorre desta análise uma redução muito significativa dos itens retidos, com a passagem de 72 para apenas 20 itens.

Tabela 3 - Distribuição dos itens pelos quatro factores identificados

Item	Fatores			
	I	II	III	IV
09 – Os meus amigos gostam das minhas ideias.	.586			
13 – Na escola, várias vezes sou voluntário/a para responder ao professor/a.	.641			
15 – Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	.591			
19 – O/a professor/a gosta das minhas ideias.	.676			
21 - Consigo fazer bem os meus trabalhos de casa (TPC's).	.617			
22 - Gosto de estudar a maior parte das disciplinas escolares.	.524			
04 – Fico nervoso quando o professor/a me faz perguntas na sala de aulas.		.547		
11 – Fico chateado/a e desisto facilmente das tarefas quando elas são difíceis.		.536		
14 – Se me deixassem escolher, preferia não andar na escola.		.508		
17 – Acho que não me saio bem nas relações com outras pessoas.		.539		
23 - Sinto-me esquecido pela família.		.470		
26 – Sinto que não estou bem comigo mesmo.		.450		
03 – Sinto que tenho dificuldades em criar amizades.			.444	
08 – Evito responder às perguntas do/a professor por medo de errar.			.467	
12 – Ando nervosa/o sem perceber porquê.			.627	
24 - Fico com medo várias vezes.			.490	
01 – Os meus colegas de turma gozam de mim.				.552
07 – A minha família queixa-se do meu comportamento.				.488
16 – Quando me chateiam, facilmente brigo.				.378
31 – As pessoas não gostam do que ando a fazer.				.629
Valor-próprio	2.70	2.08	1.34	1.27
Variância explicada	12.8	10.0	7.4	6.5

Efetuada uma análise qualitativa do conteúdo dos itens retidos na solução fatorial apresentada na Tabela 3, é possível notar que parece existir uma saliência das relações interpessoais e da coletividade na definição do *self*, para os adolescentes moçambicanos avaliados neste estudo. Mais ainda, parece emergir uma preocupação transversal à maioria dos itens com a aceitação social, quer por parte dos pares, quer da família, quer ainda dos professores. Tal manifestação poderá ser reflexo da cultura em que estes adolescentes crescem e estudam, onde a importância do bem-estar coletivo tende a sobrepor-se ao bem-estar individual, tal como tem sido reportado em estudos em África (Mwamuenda, 2004).

Analisando os dados obtidos na análise fatorial, e procurando interpretar os fatores ou dimensões do autoconceito assumidos, o *fator 1* parece traduzir o autoconceito académico pois reúne os itens relativos às percepções dos adolescentes sobre as suas actividades escolares (6 itens); o *factor 2* parece traduzir uma medida da autoestima envolvendo as dimensões motivacionais, de aceitação social e satisfação pessoal apontando para o valor percebido pelo indivíduo (6 itens); o *factor 3* reporta-se a uma dimensão de ansiedade, refletindo uma componente emocional no desempenho na escola e no relacionamento com os outros (4 itens); e o *factor 4* parece corresponder ao autoconceito social, assente nas interações nos contextos da família e da escola numa lógica de conflituosidade ou percepção de baixa aceitação pelos outros (4 itens). Assim sendo, a análise factorial permite a identificação de quatro fatores interpretáveis, integrando um conjunto de itens com alguma coerência. Esta análise permitiu a identificação de duas dimensões

frequentemente encontradas na descrição do autoconceito em adolescentes: o *autoconceito acadêmico* (o ser aluno) e o *autoconceito social* (o relacionamento com os outros). Estas dimensões encontram-se presentes noutros instrumentos de avaliação do autoconceito, como é o caso do *Self-Perception Profile for Children*, de Susan Harter (1985; Faria & Fontaine, 1995; Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995). Além disso, foi encontrada uma dimensão que, de alguma forma, conserva a dimensão da *ansiedade* presente na escala de autoconceito de Piers-Harris (Veiga, 2006). Finalmente, foi encontrada uma dimensão que podemos equacionar como sendo mais geral, de alguma forma relacionada com a personalidade e o bem-estar do adolescente, constituindo uma dimensão que designamos de autoestima, ou de percepção de satisfação e valor próprio, comumente incluída nos instrumentos de avaliação do autoconceito (Harter, 1985; Veiga, 1996). Designamos a escala daqui resultante por “Escala de Autoconceito para Adolescentes Moçambicanos” (EACA), pois constituída por itens melhor percebidos e, à partida, mais relevantes para os adolescentes moçambicanos.

Para finalizar, a Tabela 4 apresenta os índices de validade interna e de consistência dos itens reunidos, através da análise fatorial, nas quatro dimensões do autoconceito apontadas no parágrafo anterior. De novo apresenta-se o coeficiente de correlação corrigida tomando cada item e o total da dimensão a que pertence (*ritc*), assim como o contributo de cada item para o alfa da subescala (alfa se...).



Tabela 4 – Validade interna e consistência dos itens da EACA (20 itens)

<b>Autoconceito Acadêmico</b>			<b>Autoestima</b>		
Item	<i>Ritc</i>	alfa se	Item	<i>ritc</i>	alfa se ...
09	.39	.65	04	.26	.45
13	.43	.64	11	.26	.46
15	.39	.65	14	.28	.45
19	.49	.61	17	.24	.47
21	.43	.64	23	.27	.45
22	.35	.66	26	.24	.47
Alfa =.68			Alfa =.50		
<b>Ansiedade</b>			<b>Autoconceito Social</b>		
Item	<i>Ritc</i>	Alfa se	Item	<i>ritc</i>	Alfa se
03	.19	.36	01	.15	.34
08	.19	.35	07	.18	.32
12	.26	.31	16	.20	.29
24	.14	.40	31	.24	.24
Alfa =.37			Alfa =.36		

Os resultados da validade interna e da consistência obtidos sugerem fragilidades nesta escala. Mesmo após a redução dos itens por dimensão tomando os resultados da análise fatorial, verificamos que os índices de alfa ficam aquém de 0,70, assumido como o limiar mínimo geralmente exigido. Também vários itens não atingem ou não vão muito além de um coeficiente de correlação de 0,20 com o total da respectiva dimensão, traduzindo pouca homogeneidade dos itens por subescala. Valores mais aceitáveis foram encontrados para as dimensões do autoconceito acadêmico e autoestima, sendo claramente mais frágeis para o autoconceito social e ansiedade (neste último caso, podendo também ser afetados pelo número reduzido de itens).

## Considerações finais

Os resultados obtidos indicam a necessidade de aprofundar o significado e a medida do autoconceito em alunos adolescentes moçambicanos. Mesmo após a reformulação de alguns itens, tendo em vista torná-los mais relevantes para a cultura e vivência dos adolescentes moçambicanos, os índices de validade interna e de consistência das dimensões da versão portuguesa da escala *Piers-Harris Children Self Concept Scale – PHSCS-2* (Veiga, 2006) ficaram bastante aquém dos mínimos exigidos neste tipo de escalas. Em consonância, foram acrescentados itens tomando as verbalizações dos próprios alunos moçambicanos e alterou-se o formato de resposta, passando de dicotômico a um formato de tipo *likert*. A análise factorial deste conjunto mais alargado de itens repetiu as fragilidades anteriores, havendo apenas 20 itens agrupados nas primeiras quatro componentes identificadas por esta análise e os índices de validade e de consistência interna apenas foram aceitáveis para duas das quatro componentes identificadas.

Tomando os resultados deste estudo sobre o autoconceito em adolescentes moçambicanos, importa destacar alguma informação recolhida e que deve servir o desenvolvimento de um novo projeto de investigação centrado na construção e validação de uma escala de autoconceito para estes alunos, assumindo esta possibilidade no quadro de uma cultura em que o bem-estar coletivo se sobrepõe ao bem-estar individual (Mwamuenda, 2004). Assim, quatro dimensões do autoconceito parecem identificar-se, centradas na personalidade e bem-estar do adolescente (autoestima), numa componente mais emocional (ansiedade) e duas para domínios específicos da realização

(acadêmica e social). Neste sentido, os dados obtidos parecem estar de acordo com a perspectiva multifatorial do autoconceito (Marsh, 2005; Marsh & O'Mara, 2008; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida 2011; Shavelson & Bolus, 1982; Sisto & Martinelli, 2004). Ainda que as dimensões encontradas não coincidam com as propostas noutros estudos, tais dimensões podem ser importantes para a identidade e vida acadêmica e social dos adolescentes moçambicanos, justificando o seu estudo posterior.

Assim, importa prosseguir o estudo do auto-conceito em adolescentes moçambicanos, dando atenção às especificidades culturais da sua escolarização e socialização no seio da família e do grupo de pares. Além de reformulações que nos parecem ser necessárias à escala aqui apresentada, o estudo deste construto multidimensional poderá ser igualmente complementado com recurso a metodologias qualitativas, nomeadamente através da realização de entrevistas individuais a estes alunos. Tais entrevistas poderão fazer emergir as dimensões mais significativas na identidade dos mesmos e o valor atribuído ao contexto interpessoal, tal como foi sugerido pelos itens retidos na solução fatorial encontrada no estudo que acabamos de apresentar.

### **Referências bibliográficas**

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Cia, F., & Barham, E. (2008). Estabelecendo relação entre auto conceito e desempenho académico em crianças escolares. *Psico*, 39(1), 21-27.

- Costa, J. M. (2001). *Auto-regulação da aprendizagem. Para uma caracterização multidimensional do desempenho acadêmico*. Dissertação de Doutorado em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J. M., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Autoconceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 491-499.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, XXIII(4), 361-371.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1995). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré-adolescentes: Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter. In L. Almeida & I. Ribeiro, *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 323-330). Braga: Universidade do Minho.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Disponível em <http://www.emory.edu/education/mfp/james.html>
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Durham University: The British Psychology Society.
- Marsh, H.W., & O'Mara, A. (2008). *Self-concept and performance*. Disponível em <http://psp.sugepub.com/cgi/content/abstract/34/4/542>, retirado a 17 de Julho de 2011.
- Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Estaca de auto-conceito para crianças e adolescentes de Susan Harter (Self-Perception Profile for Children). In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M.

Gonçalves (Eds.). *Provas psicológicas em Portugal* (pp. 79-89). Braga: APPORT.

Mwamwenda, T. S. (2004). *Psicologia educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.

Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.

Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Autoconceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições Fernando Pessoa. 6(2009) 206-218.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, XXII(1), 235-244.

Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Autoconceito e auto-estima. In A.P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol VI, pp. 468-474). Braga: APPORT.

Peixoto, F., & Almeida, L.S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.

- Piers, E. V., & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2<sup>a</sup> ed.). Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R.J., & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. (2004). Estudos preliminares para a construção da escala de Auto-conceito Infanto-Juvenil. *Interação em Psicologia*, 3, 181-190.
- Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Song, I. S., & Hattie, J. (1985). Relationships between self-concept and achievement. *Journal of Research in Personality*, 19, 365-372.
- Suehiro, A.C., Rueda, F. J., Oliveira, E. Z., & Pacanaro, S. V. (2009). Avaliação do autoconceito no contexto escolar: Análise de publicações em periódicos Brasileiros. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29 (1), 18-29.
- Super (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.



Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 1 (5).

**Recebido em 05/5/2013. Aceito em 5/6/2013.**

**Contatos:**

(1) Universidade Pedagógica, Moçambique. E-mail: [fcampira@live.com](mailto:fcampira@live.com)

(2) Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Portugal. Email: [alexandra.araujo@ie.uminho.pt](mailto:alexandra.araujo@ie.uminho.pt)

(3) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. E-mail: [leandro@ie.uminho.pt](mailto:leandro@ie.uminho.pt)