



Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida

Componentes Afetivas nos Processos de Aprendizagem

SÍNTESE DA LIÇÃO

Francisco Peixoto

Fevereiro 2024

Síntese da lição da Unidade Curricular de *Componentes Afetivas nos Processos de Aprendizagem*, apresentado para efeitos de habilitação ao título de agregado do Grupo de Psicologia do ISPA-Instituto Universitário, nos termos do Regulamento 056.

Índice

1. Introdução	3
2. Autoconceito: Definição e estrutura	4
2.1. Autoconceito e Rendimento Académico	7
3. Motivação	11
4. Emoções	15
5. Considerações Finais.....	18
6. Referências.....	21

1. Introdução

O texto que aqui se apresenta não corresponde a nenhuma aula específica da unidade curricular de Componentes Afetivas nos Processos de Aprendizagem. Antes agrega um conjunto de tópicos abordados ao longo desta unidade curricular. Esta lição baseia-se num percurso pessoal de reflexão e investigação sobre aquilo que genericamente designámos como componentes afetivas da aprendizagem:

Adotámos a designação "componentes afetivas da aprendizagem" quando, há alguns anos, foi necessário criar um grupo de investigação abrangendo tudo que não se relacionasse diretamente com as componentes cognitivas da aprendizagem. Na época, a escolha dessa designação pareceu-nos intuitiva e foi unanimemente aceite pelos investigadores do grupo. A questão complexificou-se um pouco, nestas circunstâncias, em que se torna necessária uma justificação mais elaborada para a utilização desta terminologia. Mais do que advogar a escolha terminológica, percebemos que a inclusão de certos tópicos poderia parecer menos evidente e natural.

Podemos definir componentes afetivas da aprendizagem como os aspetos atitudinais e emocionais associados aos processos de aprendizagem. Nesta definição poderão ser incluídos constructos como emoções, estados de humor, disposições afetivas, interesse e motivação (Gläser-Zikuda, 2012; Scherer, 2005). Por outro lado, poderemos estender a abrangência desta definição se considerarmos a existência de um sistema *self* (*self-system*) que "decide" o envolvimento ou não em determinada tarefa assim como o grau de envolvimento e a resposta emocional (Marzano & Kendall, 2007, 2008). Neste sentido, poderemos alargar a inclusão nesta designação a constructos autoreferentes como sejam, a autoestima, o autoconceito ou a autoeficácia.

Nas últimas décadas assistiu-se a um desenvolvimento incremental da investigação acerca das componentes afetivas da aprendizagem. Pesquisas na Web of Science, entre 1990 e 2024, colocando como tópicos *self-concept*, ou *motivation* e cruzando com os tópicos *learning* ou *achievement* permite verificar o crescimento gradual da investigação nestas áreas. Um exemplo paradigmático vem da utilização do termo "achievement emotions"

como tópico de pesquisa na mesma base de dados e no mesmo intervalo temporal. Na década de 90, do século passado, são encontrados apenas 134 artigos sobre este tópico, na primeira década deste século 403, na segunda década 2291 e nos quatro últimos anos 2275; praticamente o mesmo número que em toda a década anterior. Este incremento na investigação nesta área está associado à crescente consciencialização de que os fatores de natureza cognitiva e sócio-demográficos são insuficientes para descrever os resultados da aprendizagem e o rendimento académico. A este propósito, um estudo realizado por uma equipa na qual estive envolvido (Peixoto et al., 2022), evidenciou que a adição do autoconceito, num modelo que considerava o impacto das capacidades cognitivas do sujeito sobre o rendimento académico permitia explicar mais de 16% da variabilidade deste, com o coeficiente de regressão do autoconceito sobre o rendimento académico a ser mais elevado do que o das capacidades cognitivas sobre a mesma variável.

Nesta lição iremos abordar alguns dos aspetos associados à estrutura do autoconceito e as implicações, para a intervenção em psicologia da educação, decorrentes dessa estrutura. Num segundo momento iremos centrar-nos no desenvolvimento da motivação durante o 2º e 3º ciclo do ensino básico, do ponto de vista dos objetivos de realização. Por último, abordaremos o papel das emoções no contexto académico e ilustraremos as relações entre os ambientes de aprendizagem, os julgamentos de controlo e de valor associados às tarefas, às emoções e ao rendimento académico.

2. Autoconceito: Definição e estrutura

O autoconceito é um construto hipotético, que é muitas vezes considerado como variável mediadora e que desempenha um papel fundamental em diferentes contextos (e.g., académico, desportivo ou profissional) (Fabríz et al., 2021; Gasparotto et al., 2018; Marsh, 2023; Marsh et al., 2015; Pipa & Peixoto, 2014). O autoconceito pode ser concebido como o conjunto de perceções e crenças que cada um constrói sobre si mesmo nos diferentes contextos em que vai evoluindo. O artigo seminal de Shavelson et al. (1976) propunha uma conceção multidimensional do autoconceito com as crenças acerca de si

próprio a organizarem-se hierarquicamente. Este artigo pioneiro, desencadeou um conjunto alargado de investigações sobre as propriedades estruturais do autoconceito. Estudos subsequentes, utilizando diversas metodologias (e.g., análises multi-traço multi-método, análises fatoriais exploratórias ou confirmatórias, estudos de intervenção) permitiram confirmar a estrutura multidimensional deste constructo (Arens & Morin, 2016; Marsh & Holmes, 1990; Marsh et al., 1986).

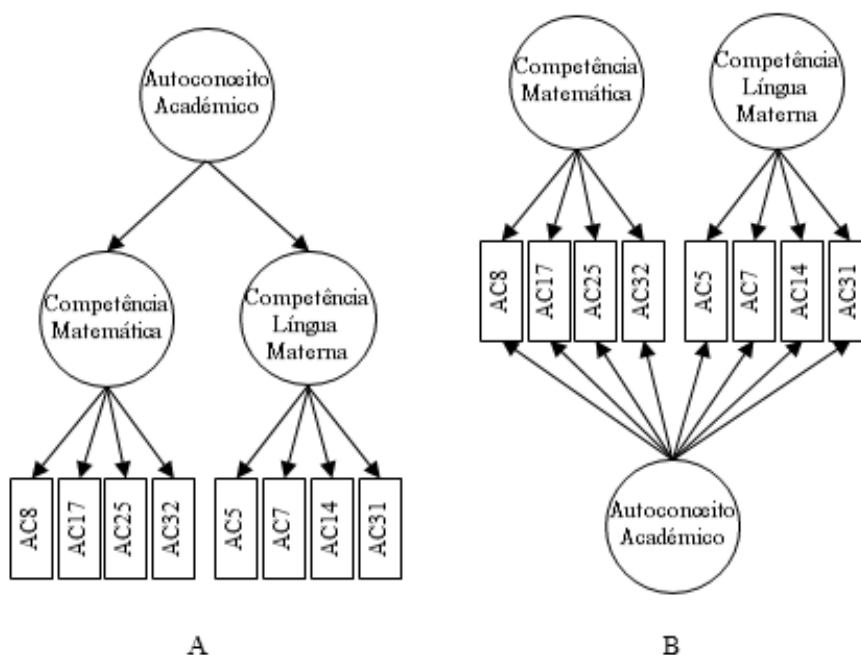
No que concerne à estrutura hierárquica do autoconceito, o modelo proposto por Shavelson et al. (1976), propunha a existência de um autoconceito geral no topo da hierarquia, subdividindo-se em autoconceito académico e autoconceito não académico. Estes, por sua vez, ramificavam-se em autoconceitos mais específicos: por exemplo, autoconceito a língua materna e autoconceito matemático no caso do autoconceito académico e autoconceito social e autoconceito físico no caso do não académico. No entanto, as investigações realizadas mostraram que a estrutura era um pouco mais complexa do que o modelo de Shavelson et al. (1976) evidenciava.

Neste sentido, os trabalhos de Marsh e colaboradores (Marsh et al., 1983, 1988), no decurso do desenvolvimento das suas escalas de avaliação do autoconceito, vieram evidenciar a ausência de correlação, ou a existência de correlações muito fracas, entre o autoconceito a língua materna e o autoconceito matemático. Esta ausência de correlação entre o autoconceito matemático e o autoconceito a língua materna faz como que seja desprovida de sentido a sua aglutinação num autoconceito académico global. Na sequência destes trabalhos, é proposto o modelo de Marsh/Shavelson (Marsh & Shavelson, 1985) no qual se propõe a separação do autoconceito académico em dois autoconceitos: o autoconceito académico verbal e o autoconceito académico matemático. Simultaneamente enfatizam a importância de o autoconceito académico ser avaliado, não apenas por uma escala que reflita a avaliação global da competência académica, mas por escalas que, pelo menos, permitam a autoavaliação em relação à competência matemática e à competência verbal. Este modelo foi extensivamente explorado (Abu-Hilal & Bahri, 2000; Marsh & Ayotte, 2003; Peixoto & Almeida, 2011), com grande parte dos estudos a suportarem-no. Na investigação por nós desenvolvida para a construção da escala de

Autoconceito e Autoestima (Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 1999, 2011) com adolescentes portugueses, constatámos o mesmo fenómeno, correlações muito fracas entre o autoconceito matemático e o autoconceito a língua portuguesa, dando suporte ao modelo de Marsh/Shavelson (Marsh & Shavelson, 1985).

Figura 1

Representação Gráfica do Modelo Hierárquico (de acordo com Shavelson et al., 1976) e do Modelo Marsh-Shavelson Aninhado/Bi-fatorial



O modelo de Marsh/Shavelson tem sido dominante na pesquisa sobre o autoconceito acadêmico, mas Brunner e colaboradores (Brunner et al., 2010, 2009); propuseram um modelo alternativo: o Modelo Marsh-Shavelson aninhado/bi-fatorial de modo a resolver o problema da separação do autoconceito acadêmico em dois autoconceitos acadêmicos de ordem superior. Este modelo propõe que cada item de uma escala de autoconceito seria afetado simultaneamente pelo autoconceito acadêmico global e pela faceta específica para a qual o item remete (Figura 1 B). Por exemplo, no item:

“Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente”, a resposta seria afetada, simultaneamente, pela percepção de competência a matemática e pelo autoconceito acadêmico global, enquanto, de acordo com o modelo hierárquico (Figura 1 A), o efeito do autoconceito acadêmico exercer-se-ia sempre através do autoconceito específico respetivo (neste caso o autoconceito matemático). Deste modo, o modelo Marsh-Shavelson aninhado/bi-fatorial permitiria não só a obtenção de pontuações para os autoconceitos académicos específicos, mas também para o autoconceito académico global. A aplicação deste modelo a escalas existentes tem-se revelado promissora, com os modelos bi-fatoriais a suplantarem os modelos hierárquicos em termos de ajustamento aos dados (Arens et al., 2021; Brunner et al., 2010; Peixoto, Mata et al., 2017).

2.1. Autoconceito e Rendimento Académico

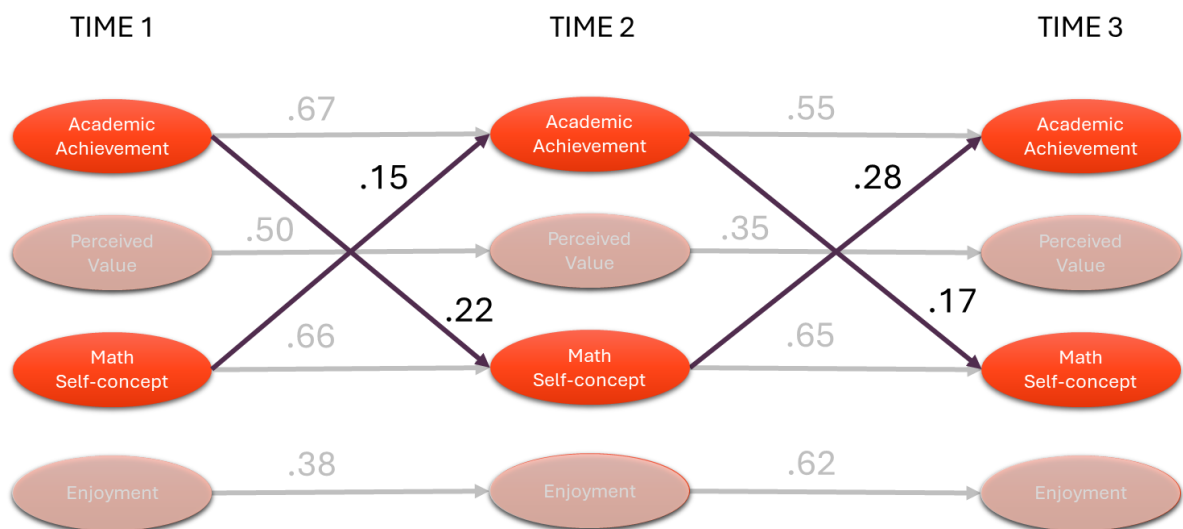
A relação entre o rendimento académico e o autoconceito tem sido objeto de diversos estudos com a generalidade a sugerir uma relação positiva entre estes dois constructos (Gasparotto et al., 2018; Huang, 2011; Wu et al., 2021). No entanto a relação é diferente consoante o nível da hierarquia considerado, com autoconceitos mais específicos (e.g., autoconceito matemático) a apresentarem valores de correlações mais elevados com o rendimento académico respetivo do que níveis mais globais do autoconceito (e.g., autoconceito académico global) (Huang, 2011; Valentine et al., 2004).

Comprovada a existência de uma relação positiva entre o autoconceito académico e o rendimento escolar importa perceber qual o sentido dessa relação. O debate sobre a relação causal entre autoconceito e rendimento académico é crucial para orientar intervenções eficazes na Psicologia da Educação. Três posições teóricas - modelo de autovalorização, modelo de desenvolvimento de competências e modelo recíproco - propõem diferentes direccionalidades na relação causal entre autoconceito e rendimento académico. O modelo de autovalorização defende que o autoconceito académico é o determinante do rendimento académico, não sendo a relação inversa significativa. Por seu turno, o modelo de desenvolvimento de competências propõe precisamente o inverso

enquanto o modelo recíproco tenta conciliar os dois modelos anteriores, propondo que autoconceito e rendimento académico se influenciam mutuamente (Huang, 2011; Wu et al., 2021). Huang (2011) numa meta-análise a 32 estudos longitudinais encontra suporte para o modelo recíproco, com valores muito próximos nas magnitudes das relações entre o autoconceito prévio e o rendimento académico e na relação inversa. Wu et al. (2021) numa meta-análise a 68 estudos longitudinais, corrobora estes resultados, mas com a nuance de existir um efeito moderador: a idade do aluno. Assim, nos alunos mais novos há um efeito mais forte do rendimento académico sobre o autoconceito que desaparece na adolescência, em que os efeitos do rendimento académico sobre o autoconceito são idênticos aos do autoconceito sobre o rendimento académico. Neste sentido, numa investigação com pré-adolescentes e adolescentes, seguidos durante 3 anos, obtivemos resultados semelhantes, suportando a existência de efeitos recíprocos entre o autoconceito e o rendimento académico (Forsblom et al., 2021) (Figura 2).

Figura 2

Efeitos longitudinais na relação entre autoconceito e rendimento académico



Numa outra linha de investigação, procurámos perceber até que ponto o insucesso extremo (retenção escolar / repetência) impactava no autoconceito de adolescentes. Aqui, será conveniente destringir entre dois constructos que são muitas vezes utilizados como

sinónimos e intermutavelmente: autoconceito e autoestima. Algumas definições enfatizam a natureza cognitiva do autoconceito, relacionando-o com as percepções e crenças sobre si mesmo em dimensões específicas, enquanto a autoestima pode ser caracterizada por atitudes globais e sentimentos de valor em relação ao *self* (Xue, 2022). A operacionalização desses conceitos em escalas de avaliação destaca diferenças na abordagem, sendo o autoconceito global frequentemente obtido pela soma de avaliações em domínios específicos, enquanto a autoestima é derivada de autoavaliações globais (Harter, 2012).

Os estudos que relacionam autoestima e rendimento académico mostram que esta relação é fraca ou inexistente (Peixoto & Almeida, 2010; Valentine et al., 2004). Por outro lado, quando se comparam estudantes com insucesso escolar extremo (retenção escolar / repetência) com estudantes com sucesso académico constata-se que, habitualmente, não há diferenças na autoestima (Alves Martins et al., 2002; Peixoto, 2003, Peixoto & Almeida, 2010). Esta inexistência de diferenças na autoestima pode ser explicada através da mobilização de estratégias de proteção da autoestima por parte dos estudantes com insucesso. Essas estratégias passam por uma reorganização do autoconceito, na qual a dimensão académica pode ser desvalorizada acompanhada de um incremento do autoconceito em dimensões não relacionadas com a escola (Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2010).

Num estudo com duas coortes de estudantes, uma do 5º ano de escolaridade no início da investigação e uma outra do 7º ano, seguidos durante 3 anos, permitiu aprofundar um pouco mais a relação entre o rendimento académico e a autoestima. A primeira constatação foi que havia diferenças na autoestima entre estudantes com sucesso e estudantes com insucesso (apesar de pequenas), mas, para além disso, havia também diferenças introduzidas pelo ano de escolaridade (com os estudantes mais velhos a apresentarem níveis mais baixos de autoestima). Adicionalmente verificou-se um efeito de interação entre o ano de escolaridade e a retenção escolar, com os estudantes mais novos com insucesso a apresentarem níveis de autoestima mais baixos que os seus congéneres com sucesso, o que não sucedia com os estudantes mais velhos. Este efeito

moderador da idade na relação entre autoestima e rendimento acadêmico já tinha sido constatado em investigações anteriores com uma diminuição dos valores de correlação entre estas variáveis ao longo da escolaridade (Peixoto, 2003).

Tentando investigar um pouco mais a relação da retenção escolar com a autoestima e o autoconceito desenvolvemos um conjunto de estudos aproveitando alguns dados de estudos longitudinais. Assim, um dos estudos (Peixoto et al., 2016), comparando quatro grupo de estudantes (sem retenção prévia e sem retenção durante os 3 anos do projeto, sem retenção prévia e com retenção durante os anos do projeto, com retenção prévia sem retenção nos anos do projeto e com retenção prévia e retenção durante os anos do projeto) mostrou um efeito marginal da retenção sobre a autoestima dos estudantes. Os estudantes que nunca tinham sofrido retenção e que pela primeira vez isso lhes sucedeu apresentavam, tendencialmente, níveis de autoestima mais baixos do que os seus colegas com sucesso escolar. Num outro estudo (Pipa et al., 2018), foi possível constatar que, no ano da primeira retenção, os estudantes apresentavam níveis de autoestima mais baixos do que os dos seus colegas com sucesso escolar, recuperando os níveis de autoestima no ano seguinte. Por seu turno, no que respeita ao autoconceito, verifica-se que o autoconceito acadêmico é substancialmente mais baixo do que os dos colegas com sucesso e, apesar de algum incremento no ano seguinte à retenção, permanece significativamente mais baixo. Por outro lado, relativamente ao autoconceito não acadêmico, verifica-se um incremento do primeiro para o segundo ano, fornecendo algum suporte à tese de uma reorganização do *self*, como forma de restabelecer os níveis de autoestima ameaçados pelo insucesso recente.

3. Motivação

Em contexto académico as autorrepresentações (autoconceito, autoeficácia e autoestima) estão normalmente associadas ao rendimento académico e à motivação (Seaton et al., 2014). Uma das mais importantes teorias da motivação é a teoria dos objetivos de realização. A teoria dos objetivos de realização preocupa-se, sobretudo, com as razões que levam os estudantes a escolher, envolverem-se e persistirem na realização de determinadas tarefas (Anderman & Wolters, 2006; Eccles & Wigfield, 2002; Linnenbrink-Garcia et al., 2012).

Várias teorias da motivação enquadram as perceções de competência (podendo aqui englobar constructos com a autoeficácia ou o autoconceito) como um dos aspetos a considerar nos modelos teóricos explicativos da motivação (Eccles & Wigfield, 2002). Essa ligação é clara na teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2020), na teoria da autoeficácia (Zimmerman et al., 1992) ou na teoria de expectativa-valor (Eccles & Wigfield, 2020). Na teoria dos objetivos de realização essa relação é menos evidente, apesar de alguns trabalhos tentarem relacionar os objetivos de realização com o autoconceito e o rendimento académico (Niepel et al., 2014; Peixoto et al., 2016; Seaton et al., 2014). Os estudos de Niepel et al. (2014) e de Seaton et al. (2014) mostram que as relações entre objetivos de realização e perceções de competência são inexistentes ou muito fracas e que a relação dos objetivos de realização com o rendimento académico desaparece quando se consideram as perceções de competência (Seaton et al., 2014).

Tradicionalmente, os teóricos dos objetivos de realização distinguem dois tipos de objetivos: os objetivos centrados na tarefa, de aprendizagem ou de mestria (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Skaalvik, 1997), em que o foco está no desenvolvimento e na aquisição de conhecimentos ou no domínio de uma nova competência; e os objetivos centrados no ego ou de desempenho (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Skaalvik, 1997), que refletem o propósito de demonstrar competência em relação aos outros. Apesar das variações nas designações utilizados para referir estas orientações, pode assumir-se que um significado comum é

partilhado pelos diferentes teóricos. Aqui, para maior clareza, utilizarei os termos objetivos centrados na tarefa e no ego, mesmo quando os autores utilizam outra terminologia.

No que diz respeito à orientação para a tarefa, os resultados são bastante consistentes, mostrando uma relação positiva com outras variáveis educativas relevantes, como o interesse e o envolvimento escolar, o processamento profundo da informação, a motivação intrínseca, o autoconceito acadêmico, a autoestima e o bem-estar (Elliot & Church, 1997; Elliot & Dweck, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz et al., 2000; Nascimento & Peixoto, 2012; Skaalvik, 1997; Tuominen-Soini et al., 2008; 2012). Em contraste, para os objetivos centrados no ego, os resultados são menos consistentes. Alguns estudos demonstraram que esta orientação está relacionada com resultados menos adaptativos, tais como a utilização de estratégias de *self-handicapping*, ansiedade e processamento superficial da informação (Eccles & Wigfield, 2002; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997; Tuominen-Soini et al., 2008; 2012), enquanto outros estudos sugeriram que, em ambientes específicos (p. ex., em ambientes competitivos), podem existir resultados positivos associados a esta orientação motivacional, nomeadamente um melhor desempenho escolar (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz et al., 2000; Pintrich, 2000).

Com base nestes resultados contraditórios, Elliot e Harackiewicz (1996) propuseram que os objetivos centrados no ego fossem diferenciados em termos de valência (aproximação ou evitamento). Assim, surgiu um modelo tricotómico que dividia os objetivos do ego em orientações do ego de autovalorização (aproximação) e de autodefesa (evitamento) (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997). A orientação para a autovalorização refere-se ao objetivo de demonstrar competência e superar os outros, enquanto a orientação para a autodefesa reflete o evitar demonstrar incompetência e evitar parecer estúpido em relação aos outros. Quando estas orientações são diferenciadas, os alunos com orientação autodefensiva apresentam comportamentos menos adaptativos (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997) e

a orientação de autovalorização pode resultar num padrão adaptativo (Peixoto, Pipa et al., 2017; Pintrich, 2000; Świątkowski & Dompnier, 2020; Van Yperen et al., 2014).

Adicionalmente, alguns autores referem o facto de nem todos os estudantes estarem sempre orientados para a tarefa ou para o ego, podendo, por vezes apresentar orientações centradas no evitamento do trabalho, sugerindo que, muitas vezes, os estudantes demonstram uma orientação de evitamento do trabalho (ou alienação académica) (Elliot, 2005; Middleton & Midgley, 1997; Nicholls, 1984; Peixoto et al., 2016; Peixoto, Pipa et al., 2017; Skaalvik, 1997; Tuominen et al., 2020; Tuominen-Soini et al., 2011; 2012). Esta orientação é definida como a tentativa de não se envolver nos trabalhos escolares ou de colocar o mínimo de esforço nas tarefas de aprendizagem (Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997; Nicholls et al., 1985; Seifert & O'Keefe, 2001).

Os trabalhos desenvolvidos pelo meu grupo de investigação centraram-se, num primeiro momento, na identificação dos efeitos da retenção escolar nos objetivos de realização (Nascimento & Peixoto, 2012; Peixoto et al., 2017). Assim num estudo com estudantes do 9º ano de escolaridade foi possível identificar que a retenção escolar afeta sobretudo a orientação para a tarefa e para o evitamento, com os estudantes com história de retenção a apresentarem níveis mais baixos de orientação para a tarefa e níveis mais elevados de orientação para o evitamento (Nascimento & Peixoto, 2012). Estes resultados foram corroborados em estudos posteriores (Peixoto et al., 2017; Pipa & Peixoto, 2022).

Por outro lado, procurámos identificar perfis motivacionais, numa abordagem centrada na pessoa ou, por outras palavras, numa perspetiva de múltiplos objetivos (Gonçalves et al., 2017; Niemivirta 2002; Pintrich, 2000). Esta perspetiva afirma que os estudantes podem seguir múltiplas orientações ou ter diferentes razões para alcançar um determinado resultado (Niemivirta, 2002; Pastor et al., 2007; Pintrich, 2000; Tuominen-Soini et al., 2008; 2020). Vários estudos encontraram múltiplos perfis motivacionais em estudantes em diferentes níveis de ensino (do ensino básico ao superior) e, embora diferindo no número de *clusters* e respetivas designações (Daniels et al., 2008; Luo et al., 2011; Niemivirta; 2002; Tuominen-Soini et al., 2008, 2012), os estudantes tendem a manifestar perfis mais adaptativos quando combinam orientação para a tarefa com

orientação para a autovalorização (Daniels et al., 2008; Niemivirta, 2002; Pintrich, 2000; Tumoninem-Soini et al., 2008).

Num estudo com 1652 alunos do 5º e 7º ano de escolaridade (Peixoto, Pipa et al., 2017) encontrámos seis perfis diferentes que designámos como *orientados para a tarefa*, *orientados para o ego*, *orientados para o sucesso*, *desinvestidos*, *orientados para a autodefesa* e *difusos*. Este estudo permitiu, por um lado, verificar a existência de grupos de estudantes com predominância de uma determinada orientação motivacional (*orientados para a tarefa*, *desinvestidos* e *orientados para a autodefesa*) a par de outros com múltiplos objetivos (*orientados para o sucesso*, *difusos* e *orientados para o ego*). Permitiu, igualmente, verificar que a composição dos clusters era diferente relativamente ao género, ano de escolaridade e história de retenção escolar. Por último, o estudo revelou que os estudantes do grupo *orientado para o sucesso* apresentavam o melhor rendimento académico e os níveis de ansiedade mais baixos quer em situação de teste quer em situação de sala de aula.

Num outro estudo (Peixoto et al., 2023) procurámos perceber como os objetivos de realização se alteravam durante o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Foram analisados os dados de 1626 alunos do 5º e 7º ano de escolaridade seguidos durante 3 anos. Utilizando uma análise com curvas de crescimento latente, foi possível constatar um decréscimo da orientação para a tarefa, das orientações de autovalorização e de autodefesa e um acréscimo das orientações de evitamento. Os resultados mostraram também que alterações nos objetivos centrados na tarefa estavam positivamente correlacionadas com as alterações nos objetivos de autovalorização e nos resultados académicos e negativamente correlacionadas com as alterações nos objetivos de evitamento, que, por sua vez, estavam negativamente associados a mudanças no rendimento académico. Os alunos mais velhos apresentaram menos alterações negativas nos objetivos centrados na tarefa e no rendimento académico. Os alunos com história de retenção escolar apresentaram pequenas mudanças positivas nos objetivos de evitamento e no rendimento académico, apesar de continuarem a apresentar rendimento académico mais baixo e níveis de evitamento superiores aos dos seus colegas sem história de retenção escolar.

4. Emoções

As emoções são fundamentais para a compreensão da aprendizagem e do rendimento académico dos alunos (e.g., Pekrun, 2006; Weiner, 2019). Apesar da importância das emoções em contextos académicos, a investigação sobre este tópico é relativamente recente, com algumas exceções, incluindo a investigação sobre ansiedade nos testes (Zeidner, 1998) e a teoria atribucional de Weiner (2019). Os resultados de vários estudos qualitativos (e.g., Pekrun et al., 2002) salientam que, nas suas atividades académicas, os estudantes experimentam uma vasta gama de emoções, que podem surgir periodicamente com diferentes frequências, dependendo da situação. Esta diversidade emocional deve ser tida em consideração de modo a compreender a vida afetiva dos estudantes.

Um dos quadros teóricos que explicam o papel desempenhado pelas emoções nos processos de aprendizagem é a teoria de controlo-valor (TCV, Pekrun 2006, 2009), que considera as emoções como um constructo multidimensional, composto por processos afetivos, cognitivos, motivacionais e fisiológicos. No âmbito da TCV, as emoções de realização são definidas como emoções que estão diretamente relacionadas com atividades de realização ou com resultados de realização avaliados por padrões elevados de desempenho (Pekrun 2006, 2009). As emoções de realização podem ser conceptualizadas como emoções de realização estado, que são estados emocionais transitórios que ocorrem em situações específicas e durante breves períodos de tempo (e.g., a ansiedade sentida imediatamente antes de começar um exame), ou como emoções de realização traço, que se referem a estados emocionais típicos vividos repetidamente em situações específicas, mas durante períodos de tempo mais longos, tornando-os assim mais estáveis (e.g., o sentimento geral de ansiedade em relação a atividades relacionadas com a matemática).

As emoções de realização podem ser conceitualmente organizadas numa taxonomia tridimensional (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007): em primeiro lugar, as emoções podem ser consideradas como emoções de atividade ou de resultado consoante o foco no objeto situacional; em segundo lugar podem ser diferenciadas relativamente à valência, sendo classificadas como positivas versus negativas ou agradáveis versus desagradáveis; e, em terceiro lugar podem ser discriminadas relativamente ao grau de ativação podendo ser distinguidas entre emoções ativadoras e desativadoras. No que diz respeito à primeira dimensão, as emoções de atividade dizem respeito a atividades relacionadas com a realização (p. ex., o prazer decorrente da aprendizagem, o aborrecimento sentido na sala de aula), enquanto as emoções de resultado dizem respeito aos resultados dessas atividades (p. ex., o alívio sentido após a realização do teste). As emoções de resultado incluem emoções prospetivas e antecipatórias (p. ex., esperança de sucesso, ansiedade por poder fracassar) e emoções retrospectivas (p. ex., orgulho ou vergonha experimentados após o feedback da realização; Pekrun, 2006). A segunda e terceira dimensão - positiva vs. negativa e ativação vs. desativação - podem ser utilizadas para distinguir quatro grandes grupos de emoções: (1) ativação positiva (p. ex., prazer, esperança, orgulho); (2) desativação positiva (p. ex., relaxamento, alívio); (3) ativação negativa (p. ex., zanga, ansiedade, vergonha); e (4) desativação negativa (p. ex., aborrecimento, desânimo).

A teoria de controlo-valor propõe que as emoções de realização são determinadas por fatores ambientais, situacionais e individuais, que podem, por sua vez, afetar o comportamento e o desempenho dos alunos. A teoria identifica duas cognições diferentes como determinantes cruciais das emoções de realização: as avaliações de controlo e as avaliações de valor. As apreciações de controlo referem-se à perceção que as pessoas têm da sua competência e do seu controlo sobre a realização de ações bem sucedidas (p. ex., autoeficácia, autoconceito ou autoperceção de competência) e sobre a obtenção de resultados (expectativas de resultados). As avaliações de valor estão relacionadas com a perceção da importância destas atividades e resultados. De acordo com a TCV, diferentes padrões de avaliações evocam diferentes emoções. O impacto das avaliações nas emoções de realização pode ser agrupado de acordo com a dimensão do foco no objeto, descrita

acima - emoções de resultados prospetivos, emoções de resultados retrospectivos e emoções de atividade (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun & Stephens, 2010; Pekrun et al., 2007).

A estrutura da TCV também considera os antecedentes das avaliações de controlo e de valor, tais como objetivos de realização individual ou crenças de controlo e de valor, bem como antecedentes sociais e culturais (p. ex., qualidade da instrução, interações, feedback e expectativas de outras pessoas significativas; Pekrun, 2006; Pekrun et al. 2007). Além disso, os fatores não cognitivos, incluindo as disposições genéticas e o temperamento, também poderão afetar as emoções (Pekrun et al., 2007).

No que se refere ao estudo das emoções começámos por adaptar o Questionário de Emoções de Realização (*Achievement Emotions Questionnaire* - AEQ) para pré-adolescentes (AEQ-PA, Peixoto et al., 2015). No primeiro estudo realizado (Peixoto, Sanches et al., 2017), procurámos analisar a relação entre os julgamentos de valor e de competência, as emoções de realização relativas aos testes e às aulas e o desempenho a Matemática com alunos do 2º e 3º ciclos. Os resultados permitiram evidenciar relações positivas dos julgamentos de valor e de competência com as emoções positivas e de relações negativas com as emoções negativas. Por outro lado, no que se refere, à relação das emoções com o rendimento académico, destaca-se o desânimo com uma relação negativa.

Num outro estudo (Forsblom et al., 2022), analisámos as relações longitudinais entre as perceções de controlo dos alunos e as apreciações de valor, três emoções de realização relacionadas com a atividade (prazer, zanga e aborrecimento) e o rendimento em matemática ($N = 1716$ alunos do quinto e sétimo anos). Esta investigação foi uma das primeiras, a nível internacional, a testar estas componentes do modelo proposto pela TCV, de forma longitudinal com três momentos de medida. Todas as variáveis foram medidas em cada uma das três avaliações anuais consecutivas. Utilizando a modelagem por equações estruturais, testámos a proposta da TCV de que as avaliações, as emoções e o rendimento académico apresentam relações recíprocas ao longo do tempo. Colocámos a hipótese de que (a) as avaliações do valor de controlo influenciam as emoções, (b) as emoções influenciam o rendimento académico e (c) a realização influencia reciprocamente as avaliações e as emoções. Os resultados obtidos confirmaram estas hipóteses,

mostrando que a competência percebida e o valor percebido dos alunos tinham efeitos positivos no seu prazer subsequente e efeitos negativos na zanga e no aborrecimento (controlando os níveis anteriores destas variáveis, o género e o sucesso anterior). O prazer teve efeitos positivos no subsequente rendimento a matemática, enquanto zanga e o aborrecimento impactaram-no negativamente. O rendimento a matemática mostrou efeitos positivos recíprocos sobre a competência percebida, o valor e o prazer subsequentes e efeitos negativos sobre a zanga e o aborrecimento. Os resultados mostraram ainda que, tal como proposto pela TCV, os efeitos do rendimento académico sobre as emoções foram mediados pela perceção de competência. Deste modo, os resultados sugerem que o prazer, a zanga e o aborrecimento influenciam a realização dos alunos em matemática e que os julgamentos de valor e a perceção de competência são antecedentes importantes destas emoções.

Testámos, também, os efeitos dos ambientes de aprendizagem sobre as emoções e os julgamentos de valor e de controlo. Num estudo (Forsblom et al., 2021) envolvendo 637 pré-adolescentes de 137 turmas que mantinham o professor de matemática em dois anos consecutivos, examinámos o impacto da perceção de suporte na sala de aula (por parte dos professores e dos pares) em três emoções de realização (prazer, zanga e aborrecimento). Os resultados evidenciaram que as perceções de suporte do professor e dos colegas afetaram positivamente os julgamentos de valor dos alunos no ano letivo seguinte. No modelo que incluía o aborrecimento, a perceção anterior dos alunos sobre o suporte do professor teve uma influência negativa na sua experiência subsequente de aborrecimento na sala de aula. Pelo contrário, não se registou um impacto significativo do suporte prévio do professor no prazer e na zanga posteriores dos alunos. A perceção do suporte dos colegas teve um impacto significativo no prazer e no aborrecimento.

5. Considerações Finais

Os estudos apresentados evidenciaram a importância das componentes afetivas da aprendizagem, nomeadamente do autoconceito, dos objetivos de realização e das

emoções, para o rendimento acadêmico do aluno. Estas diferentes componentes e as suas inter-relações são melhor compreendidas à luz da teoria de controlo valor (Pekrun 2006, 2018). Apesar de a TCV se centrar primordialmente no estudo das emoções, foi possível, através dos trabalhos apresentados, verificar a importância do autoconceito e dos objetivos de realização para o rendimento acadêmico dos estudantes.

O impacto do autoconceito sobre o rendimento acadêmico ficou patente nos estudos apresentados, mostrando que autoconceito e rendimento acadêmico influenciam-se mutuamente. Uma implicação importante decorre desta evidência, nomeadamente que as intervenções devem ter em consideração não apenas o incremento das competências académicas dos estudantes, mas também o seu autoconceito. Deste modo, é importante que os ambientes de aprendizagem criem as oportunidades para que os estudantes, para além de melhorarem as suas competências se sintam também competentes. Esta ideia é reforçada pelos resultados dos trabalhos sobre as emoções tendo em consideração que estes evidenciaram a importância do controlo dos alunos e das apreciações de valor para as suas experiências emocionais ao mesmo tempo que sublinharam a importância dos resultados de sucesso para as experiências emocionais dos alunos.

Do ponto de vista da intervenção, há uma mensagem importante que decorre destes resultados, nomeadamente a constatação de que o controlo e o valor percebidos estão positivamente relacionados com as experiências emocionais. Isto implica que os professores podem promover experiências emocionais positivas nos alunos encorajando-os a adotar um controlo positivo nomeadamente fazendo-os sentirem-se competentes na realização das tarefas. As crenças de competência e o controlo percebido dos alunos podem ser apoiados por um ensino orientado para a tarefa, que incentive os alunos a concentrarem-se em estratégias que os ajudem a dominar as competências (Kitsantas et al., 2004). A implementação de estruturas de objetivos centrados na tarefa, na sala de aula, pode ajudar os alunos a adotar critérios de mestria para a autoavaliação, o que pode influenciar positivamente as suas crenças de competência (Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Kitsantas et al., 2004). Na mesma linha, o sentimento de mestria pode ser induzido ao fornecer aos alunos tarefas que excedam ligeiramente o seu nível atual de competências,

o que implica que são desafiantes, mas que podem ser dominadas com esforço suficiente e motivar os alunos a ajudarem-se mutuamente a concluir com êxito tarefas desafiantes. O trabalho em que analisámos os efeitos do suporte na sala de aula mostrou precisamente a importância do grupo de pares para as experiências emocionais na sala de aula.

Para além destes aspetos, também o tipo de feedback fornecido pelos professores poderá ter um papel importante neste processo. Os professores podem providenciar aos alunos um feedback orientado para a mestria e encorajador, o que pode ser conseguido enfatizando o papel do esforço e fornecendo aos alunos informações práticas sobre como podem melhorar ainda mais a sua aprendizagem (Linnenbrink-Garcia et al., 2016).

Estes diferentes aspetos, podem igualmente contribuir para a inversão da situação verificada com o declínio da motivação académica durante os anos da adolescência. As explicações apontadas para este declínio enfatizam a distância entre as necessidades de desenvolvimento dos estudantes e o que a escola lhes proporciona em termos das suas características e das oportunidades oferecidas. Em particular, as práticas escolares caracterizadas por um elevado controlo e um baixo suporte à autonomia, as práticas de classificação que promovem a comparação social, a elevada pressão sobre os resultados e as relações de baixo suporte entre professores e alunos prejudicam a motivação escolar dos jovens adolescentes (Eccles et al., 1993; Eccles & Roeser, 2003). Por outro lado, as estruturas de objetivos de sala de aula nestes anos de escolaridade são frequentemente caracterizadas como sendo orientadas para o desempenho, valorizando a demonstração de capacidades superiores e a obtenção de notas mais altas, ou enfatizando as orientações para o ego em vez das orientações para a tarefa (Anderman et al., 2002; Roeser et al., 2009). Assim sendo, a criação de ambientes de aprendizagem onde os adolescentes possam desenvolver perfis motivacionais mais adaptativos, vivenciar experiências emocionais positivas e que lhes permitam demonstrar competência é o desafio que se coloca à escola.

6. Referências

- Abu-Hilal, M. M., & Bahri, T. M. (2000). Self-concept: The generalizability of research on the SDQ, Marsh/Shavelson model and I/E frame of reference model to the United Arab Emirates students. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 28(4), 309-322. <https://doi.org/10.2224/sbp.2000.28.4.309>
- Alves Martins, M., Peixoto, F., Gouveia Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62. <https://doi.org/10.1080/01443410120101242>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, E., Austin, C. C., & Johnson D M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 197-220). Academic Press.
- Anderman, E., & Wolters, C. (2006). Goals, values and affect: Influences on students motivation. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 369-389). Lawrence Erlbaum Associates.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Examination of the structure and grade-related differentiation of multidimensional self-concept instruments for children using ESEM. *Journal of Experimental Education*, 84(2), 330-355. <https://doi.org/10.1080/00220973.2014.999187>
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102, 964-981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Brunner, M., Keller, U., Hornung, C., Reichert, M., & Martin, R. (2009). The cross-cultural generalizability of a new structural model of academic self-concepts. *Learning and Individual Differences*, 19, 387-403. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.008>
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.002>
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*. (pp. 129-148). Blackwell Publishing.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). Guilford Press.

- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 72, 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliott, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elliott, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Fabriz, S., Hansen, M., Heckmann, C., Mordel, J., Mendzheritskaya, J., Stehle, S., Schulze-Vorberg, L., Ulrich, I., & Horz, H. (2021). How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge. *Higher Education Research & Development*, 40(4), 738-752. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1787957>
- Forsblom, L., Peixoto, F., & Mata, L. (2021). Perceived classroom support: Longitudinal effects on students' achievement emotions. *Learning & Individual Differences*, 85, N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101959>
- Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K., & Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' math achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 346-367. <https://doi.org/10.1037/edu0000671>
- Gasparotto, G. S., Szeremeta, T. P., Vagetti, G. C., Stoltz, T., & Oliveira, V. (2018). O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com desempenho acadêmico: Uma revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 21-37. <https://doi.org/10.21814/rpe.13013>
- Gläser-Zikuda, M. (2012). Affective and emotional dispositions of/for learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 165-169). Springer.
- Gonçalves, T., Niemivirta, M., & Lemos, M. S. (2017). Identification of students' multiple achievement and social goal profiles and analysis of their stability and adaptability. *Learning and Individual Differences*, 54, 149-159. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.019>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*, (2nd ed.). The Guilford Press.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin*, 136, 422-449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Kitsantas, A., Reiser, R. A., & Doster, J. (2004). Developing self-regulated learners: goal setting, self-evaluation, and organizational signals during acquisition of procedural skills. *Journal of Experimental Education*, 72, 269-287. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.4.269-287>
- Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M., Ciani, K., Easter, M., O'Keefe, P., & Zusho, A. (2012). The strength of the relation between performance-approach and performance-avoidance goal orientations: Theoretical, methodological, and instructional implications. *Educational Psychologist*, 47, 281-301. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722515>

- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3, 228–236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning?. A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 165–176. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.02.003>
- Marsh, H. W. (2023). Extending the reciprocal effects model of math self-concept and achievement: Long-term implications for end-of-high-school, age-26 outcomes, and long-term expectations. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 193–211. <https://doi.org/10.1037/edu0000750.supp> (Supplemental)
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, 687–706. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.687>
- Marsh, H., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366–380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366>
- Marsh, H. W., & Holmes, I. W. M. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, 27, 89–117. <https://doi.org/10.2307/1163070>
- Marsh, H. W., Morin, A. J. S., & Parker, P. D. (2015). Physical self-concept changes in a selective sport high school: A longitudinal cohort-sequence analysis of the big-fish-little-pond effect. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 37(2), 150–163. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0224>
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60–78. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1983.tb02536.x>
- Marsh, H. W., Richards, G. E., & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an outward bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 195–204. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.1.195>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*, 2nd ed. Corwin Press.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*, 2nd ed. Corwin Press.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710>
- Monteiro, V. (1998). Interações sociais assimétricas: Benefícios afetivos. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque, & S. G. Caires (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 140–143). Universidade do Minho
- Nascimento, S., & Peixoto, F. (2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 30, 421–434. <https://doi.org/10.14417/ap.602>
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>

- Niemivirta, M. (2002). Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45(4), 250–270. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.250>
- Niepel, C., Brunner, M., & Preckel, F. (2014). Achievement goals, academic self-concept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relations in above average ability secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 301–313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.07.002>
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 8–47. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.003>
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* [Tese de Doutorado em Psicologia]. Universidade do Minho.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 632–640). APPORT.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 533–541. <http://doi.org/10.1590/S0102-79722011000300014>
- Peixoto, F., Lemos, G. C., Almeida, L. S., Mata, L., & Pedro, I. (2022, Agosto 24–26). Parental involvement in schooling, cognitive abilities, academic self-concept and achievement. In E. Gonida (Coord.) *Parental involvement and children's learning outcomes: Different aspects, modes, and trajectories*. [Simpósio]. 17th International Conference on Motivation (ICM), Technische Universität Dresden, Dresden, Germany.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology*. <http://doi.org/10.1080/17405629.2015.1040757>
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., Ribeiro, R., & Pipa, J. (2017). Validação da escala de autoconceito e autoestima para pré-adolescentes (EAAPA) e análise da estrutura organizativa do autoconceito. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación/e Avaliação Psicológica*, 43, 71–87. https://doi.org/10.21865/RIDEP43_71
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. S. (2016). "To be or not to be retained ... That's the question!" Retention, self-esteem, self-concept, achievement goals, and grades. *Frontiers in Psychology*, 7, 1550. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01550>
- Peixoto, F., Niemivirta, M., & Pipa, J. (2023). *Developmental trajectories of achievement goals and achievement in middle school students: Predictors and parallel processes* [Manuscript submitted for publication]. Centre for Research in Education, ISPA – Instituto Universitário.
- Peixoto, F., Pipa, J., Mata, L., Monteiro, V., & Sanches, C. (2017). "To learn, or to be the best?": Achievement goal profiles in pre-adolescents. *Análise Psicológica*, 35(4), 499–511. <https://doi.org/10.14417/ap.1182>
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2017). "How do you feel about math?": Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 385–405. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0299-4>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pekrun, R. (2009). Global and local perspectives on human affect: implications of the control-value theory of achievement emotions. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 97–115). Hogrefe.
- Pekrun, R. (2018). Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. In G. A. D. Liem & D. M. McInerney (Eds.), *Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 162–190). Information Age Publishing.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement-emotions: A control-value-approach. *Social and Personality Psychology Compass* 4, 238–255. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2014). Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31, 159 - 167. <https://doi.org/10.1590/0103-166X201400020000>
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2022). One step back or one step forward? Effects of grade retention and school retention composition on Portuguese students' psychosocial outcomes using PISA 2018 data. *Sustainability*, 14(24), 16573. <https://doi.org/10.3390/su142416573>
- Pipa, J., Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2018, June). *Efeitos da retenção escolar no autoconceito e autoestima de alunos do 2º e 3º Ciclo*. Poster presented at the 6th International Congress of Educational Sciences and Development, Setúbal.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. (pp. 381–410). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: Juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology*, 34(1), 49–72. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.825232>
- Seifert, T., & O'Keefe, B. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81–92. <https://doi.org/10.1348/000709901158406>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 71-81. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Świątkowski, W., & Dompnier, B. (2020). A regulatory focus perspective on performance goals' effects on achievement: A small-scale meta-analytical approach. *Learning and Individual Differences, 78*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101840>
- Tuominen, H., Juntunen, H., & Niemivirta, M. (2020). Striving for success but at what cost? Subject-specific achievement goal orientation profiles, perceived cost, and academic well-being. *Frontiers in Psychology, 11*, 557445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557445>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*, 251-266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*, 290-305. <https://doi.org/10.1016/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PLoS ONE, 9*(4), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0093594>
- Weiner, B. (2019). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science, 4*, 4-14. <https://doi.org/10.1037/mot0000082>
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1749-1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>
- Xue, Y. (2022). A theoretical review on the interplay of EFL/ESL teachers' career adaptability, self-esteem, and social support. *Frontiers in Psychology, 13*, 915610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915610>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676. <https://doi.org/10.2307/1163261>

