

AUTOCONCEITO E MOTIVAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS EM CRIANÇAS DE 1º E 2º ANO DE ESCOLARIDADE

Joana Vargas Simões, ISPA – Instituto Universitário, joana.vargas.s@gmail.com
Lourdes Mata, ISPA – Instituto Universitário/UIPCDE, lmata@ispa.pt

Resumo: O presente estudo tem como objetivos caracterizar o autoconceito e as características motivacionais, perceber que variáveis estão associadas a diferenças nessas características, bem como analisar as relações entre o autoconceito e a motivação. Autores como Marsh, Craven e Debus (1991) ou Mantzicopoulos (2006) referem a importância de conduzir este tipo de investigações com crianças em idade pré-escolar e início de escolaridade, pois esta fase do desenvolvimento poderá ser crucial para a formação de um autoconceito positivo. Participaram nesta pesquisa 57 crianças em início escolaridade. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Autoconceito para crianças de 1º e 2º ano de escolaridade, uma Escala de Motivação para as Aprendizagens para crianças em início de escolaridade e um Questionário de Avaliação de Competências Académicas. Os principais resultados confirmaram que os perfis de auto percepções e motivação, em crianças pequenas, são bastante elevados, ou seja, estas têm uma percepção de si próprias bastante positiva nas várias áreas do autoconceito e apresentam elevados níveis de motivação para aprender. Constatámos diferenças tanto no autoconceito como na motivação destas crianças em função do seu desempenho, tendo-se verificado que os alunos com melhor desempenho académico diferem, significativamente, dos alunos com pior desempenho. Confirmou-se também a existência de relações entre o autoconceito e a motivação, identificando diferenças no autoconceito em função de diferentes níveis motivacionais. Tais diferenças revelaram que quanto mais positivas são as autopercepções das crianças nos domínio da Competência e Aceitação de Pares, mais elevado é o seu nível de motivação, quer de maneira geral, quer em dimensões mais específicas.

Palavras-chave: Autoconceito, Motivação, Desempenho

Introdução

O interesse no estudo de questões ligadas à motivação e construção do autoconceito tem vindo, a aumentar nas últimas décadas. Este interesse tem sido também dedicado, por investigadores e educadores, ao atual papel destes constructos na aprendizagem escolar (Zisimopoulos & Galanaki, 2009). De acordo com Harter (1999) as representações que construímos acerca de nós próprios desempenham um papel importante ao longo do nosso desenvolvimento, tornando-se muito pertinente a investigação neste âmbito. O autoconceito traduz-se na ideia do eu como objeto de conhecimento em si mesmo, sendo atualmente concebido como uma noção pluridimensional, englobando representações sobre diferentes aspetos da pessoa, nomeadamente, capacidades e características psicológicas diversas, capacidades de relação interpessoal e social, entre outras (Miras, 2009). Vários são os autores

citados por Faria (2005) que defendem que as autopercepções são o resultado da influência de várias experiências que o sujeito tem nos seus contextos de vida (e.g. família, escola, grupo de pares), bem como da interpretação que faz dessas mesmas experiências. Em contexto escolar as representações traduzem-se nos afetos e emoções que vão sendo “atualizados” nos processos educacionais, resultantes da mediação entre as representações de alunos e professores (Miras, 2009). A elaboração de tais representações influencia as relações interpessoais que se estabelecem neste contexto podendo incidir sobre os resultados do processo de ensino/aprendizagem (Miras, 2009).

Apesar dos inúmeros estudos feitos ao longo dos anos, no âmbito do autoconceito, muito poucos têm sido os que incidem numa faixa etária mais baixa. Autores como Marsh, Craven e Debus (1991) ou Mantzicopoulos (2006) referem a importância de conduzir este tipo de investigações com crianças em idade pré-escolar e início de escolaridade, pois esta fase do desenvolvimento poderá ser crucial para a formação de um autoconceito positivo. Alguns estudos desenvolvidos no âmbito do autoconceito verificaram a existência de uma relação direta entre este constructo e outros aspetos, nomeadamente a motivação (e.g. Zisimopoulos & Galanaki, 2009). Neste sentido, Zisimopoulos e Galanaki (2009) afirmam que a motivação não pode ser completamente entendida sem a referência do autoconceito. Lemos (2009) afirma que os padrões motivacionais têm como origem um conjunto de percepções e crenças que os sujeitos constroem acerca de si mesmos e do ambiente. Aqueles que se sentem competentes, autónomos e seguros, entendem os acontecimentos como desafios ultrapassáveis, tentando lidar com eles de forma eficaz. Os que desenvolvem crenças opostas tendem a ser mais vulneráveis e a interpretar os acontecimentos como algo ameaçador podendo ter reações desajustadas.

Autores como Harter (1981, 1992) e Stipek (1984, 1992), citados por Bouffard, Marcoux, Vezeau e Bordeleau (2003) defendem que as crianças mais novas antes do início da

escolaridade se sentem exageradamente competentes e motivadas. Numa fase seguinte, “*é por todos sabido que as crianças quando entram para a escola sentem uma vontade muito grande em aprender e revelam muita curiosidade em relação às atividades escolares em geral (...)*” (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, p.568).

Motivação e género

Desde cedo as crianças começam a diferenciar as suas perceções, quer de competência, quer de interesses, ou mesmo no que diz respeito à motivação intrínseca, em diferentes áreas (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009). Wigfield et al. (2004) verificaram que de acordo com os vários domínios, a motivação das crianças varia na sua intensidade. Assim, estas podem estar mais motivadas para uma determinada área específica do que para outra. Tais diferenças podem verificar-se em função do género das crianças. De acordo com os resultados obtidos por Bouffard et al. (2003), a motivação intrínseca dos rapazes, relativamente à matemática mantém-se estável ao longo do tempo. No caso das raparigas tal não se verifica, pois a motivação decresce nos primeiros dois anos de escolaridade.

No que concerne ao domínio da leitura, Bouffard et al. (2003) verificaram que a motivação intrínseca de rapazes e raparigas decresce, embora surja mais cedo nos rapazes do que nas meninas. No trabalho desenvolvido por Mata et al. (2009), os resultados foram ao encontro dos trabalhos anteriormente referenciados, demonstrando que as raparigas, são em muitos aspetos mais motivadas para a leitura do que os rapazes, nomeadamente nas dimensões Prazer, Importância/Curiosidade, Reconhecimento Social e Razões Sociais.

Motivação e desempenho

Para se ser competente é necessário que haja esforço por parte do indivíduo, nas atividades que realiza, quer seja na sala de aula ou num outro contexto (Dekker & Fischer,

2008). Reportando-nos a um contexto concreto, é de referir que aquilo que as crianças pequenas sentem em relação à escola e a si próprios enquanto alunos tem implicações importantes no seu bem-estar emocional bem como, no seu sucesso escolar. O nível de compromisso comportamental e emocional que as crianças estabelecem influencia a aprendizagem das crianças, mais especificamente o seu sucesso académico (Valeski & Stipek, 2001). Poucas são as pesquisas que estudaram o efeito do desempenho de crianças pequenas nas suas atitudes face à escola e aos professores. Ramey et al. (1998, cit. por Valeski & Stipek, 2001) verificaram que as crianças de jardim-de-infância e de primeiro ano de escolaridade que têm um bom desempenho académico gostam mais da escola e sentem que se dão melhor com os professores do que os alunos com fraco desempenho. No trabalho desenvolvido por Valeski e Stipek (2001), os resultados obtidos demonstraram igualmente que os alunos de primeiro ano de escolaridade, com bom desempenho académico sentem-se mais competentes e gostam mais da escola do que as crianças com um desempenho académico mais fraco. Peixoto (2010) obteve resultados consistentes com as pesquisas anteriormente referidas. Os resultados de Valeski e Stipek (2001) revelaram ainda que um fraco desempenho escolar poderá ter efeitos negativos na motivação da criança, que por sua vez, poderá minar a sua aprendizagem e o seu desempenho académico futuro.

Objetivos

Neste trabalho pretendemos caracterizar o autoconceito e as características motivacionais e perceber que variáveis estão associadas a diferenças nessas características. Um segundo objetivo centra-se na análise das relações entre o autoconceito e a motivação.

Método

Participantes: Neste estudo participaram 57 crianças de 1º e 2º ano de escolaridade e respetivas professoras titulares de uma instituição de ensino privado da área de Lisboa. O processo de seleção dos participantes foi não probabilístico por conveniência. As crianças apresentam idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos ($M=7,04$, $SD=.75$), sendo 31 do sexo feminino e 26 do sexo masculino. Dos 57 participantes 26 frequentam o 1º ano e 31 frequentam o 2º ano de escolaridade.

Procedimento

A recolha de dados ocorreu entre os meses de Abril e Junho em sessões individuais para a recolha dos dados do autoconceito e em sessões de pequenos grupos para a motivação.

Instrumentos

No presente trabalho utilizou-se a versão portuguesa da Escala Pictórica de Percepção de Competências e Aceitação Social para Crianças de 1º e 2º ano de escolaridade (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008). A Escala Pictórica está organizada em quatro dimensões. A dimensão *Competência Cognitiva* que pretende avaliar a autoperceção de competência em tarefas relacionadas com a escola e o raciocínio. A dimensão *Competência Física* que pretende avaliar a autoperceção de competência em atividades físicas e jogos ao ar livre. A dimensão *Aceitação entre Pares* que procura avaliar o grau em que a criança se sente aceite pelos colegas. Por fim, a dimensão *Aceitação Materna*, que se direciona para a autoperceção da qualidade do relacionamento com a figura materna. A escala é constituída por 24 itens, seis para cada dimensão, e os alfas neste estudo foram: *Competência Cognitiva* - 0.74), *Aceitação entre Pares* - 0.70 *Aceitação Materna* - 0.64, *Competência Física* - 0.53. Relativamente à

cotação da Escala Pictórica, as opções de resposta da criança foram cotadas de 1 a 4, sendo 1 a identificação mais negativa e 4 a identificação mais positiva.

A escala que permitiu avaliar os níveis de motivação dos participantes no presente trabalho foi construída com base noutras escalas de motivação já existentes (Harter, 1981; Monteiro & Mata, 2001; SDT, sd). A Escala de Motivação para as Aprendizagens foi aplicada às crianças de 1º e 2º ano com um total de 28 itens, divididos por 6 dimensões: *Valor/Prazer* ($\alpha = .77$), *Competência Percebida* ($\alpha = .67$), *Pressão/Tensão* ($\alpha = .65$), *Reconhecimento Social* ($\alpha = .61$). A cotação foi feita de 1 a 4 correspondendo o 1 aos níveis mais baixos de motivação e o 4 aos níveis mais elevados de motivação.

O desempenho académico dos alunos foi avaliado pelos professores, tendo sido utilizado, para o efeito um questionário de avaliação de competências académicas (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) usando uma escala de 1 a 7 (Fraco-Excelente).

Resultados

Autoconceito e Motivação

Sendo um dos objetivos deste trabalho caracterizar a variável Autoconceito, apresenta-se, de seguida, o gráfico da Figura 1 que nos permite analisar os perfis de resposta das auto-percepções das crianças.

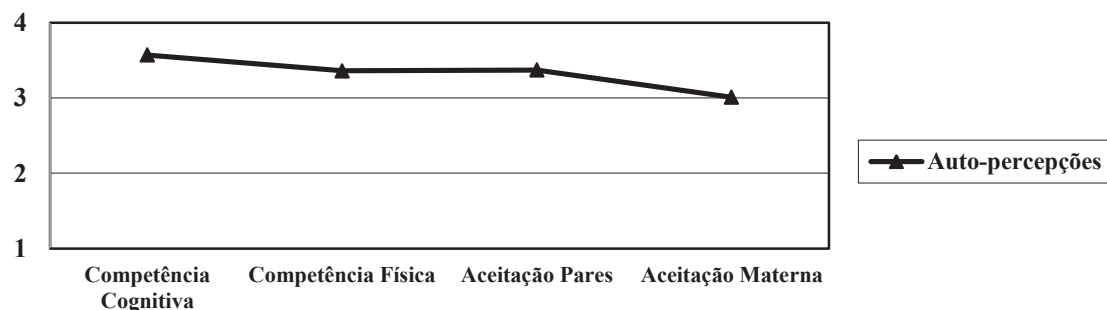


Figura 1. Perfis das auto-percepções das crianças.

Por conseguinte, os dados da figura 1 revelam que, de modo geral, as crianças se percebem de forma positiva, nas diferentes dimensões do autoconceito, situando-se entre os 3,01 e os 3,57 para a *Aceitação Materna* e a *Competência Cognitiva* respectivamente.

Para a *motivação* verificou-se que, de forma geral, as crianças apresentaram um elevado grau de motivação para aprender, situando-se o valor de média da dimensão *Motivação Geral* nos 3,44. Por outro lado, todos os valores de média das dimensões específicas de sentido positivo se situaram acima dos 3 valores (*Prazer/Valor* $M=3,75$; *Competência Percebida* $M=3,06$ e *Reconhecimento Social* $M=3,51$).

Relação entre Autoconceito e Motivação

Numa primeira análise exploratória pudemos verificar a existência de correlações entre a *Motivação* e o *Autoconceito*. Com o objetivo de perceber melhor como funcionavam essas relações foram criados três grupos com base na medida geral da *Motivação*. Uma vez que a maioria das crianças apresentava valores médios motivacionais relativamente elevados, procurámos que estes ficassem equilibrados dentro do possível (cerca de 33% cada), sendo o grupo1, aquele que apresentava níveis mais baixos de motivação e o grupo3 o que apresenta níveis mais elevados de motivação. Os perfis de autoconceito das crianças dos três grupos estão apresentados no gráfico da Figura 2.

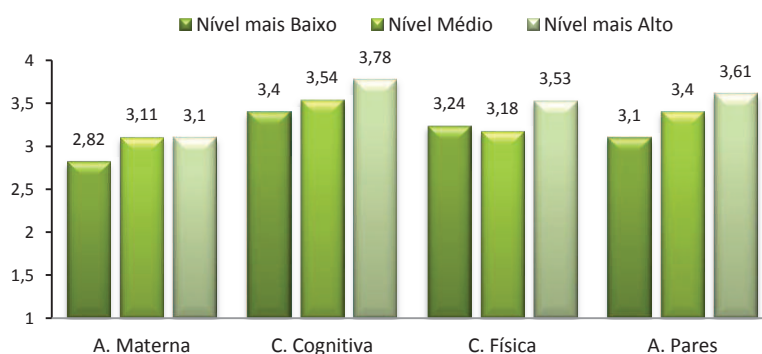


Figura 2 – Diferenças entre os três grupos, nas dimensões do Autoconceito, em função da Motivação

Como podemos constatar, o grupo com níveis motivacionais mais baixos apresenta sempre autopercepções mais baixas nos domínios mais associados à escola: Competência Cognitiva e Aceitação de Pares. Para os alunos com motivações mais elevadas, verifica-se que estes apresentam autopercepções de competência e de aceitação mais elevadas em todos os domínios considerados. Para verificar a significância das diferenças encontradas entre estes grupos, no que respeita às várias dimensões do autoconceito, recorreu-se ao teste não paramétrico, Kruskal-Wallis, para amostras independentes e posteriormente o teste de significância de medianas. Os resultados obtidos revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos nas dimensões *Competência Cognitiva* (*Kruskal-Wallis* $\chi^2(57) = 9,385$ $p = .009$; grupos 1/3 $p=0.003$, grupos 2/3 $p=0.026$) e *Aceitação de Pares* (*Kruskal-Wallis* $\chi^2(57) = 10,583$ $p = .005$; grupos 1/3 $p=0.001$, grupos 1/2 $p=0.034$). Assim, no caso da Competência Cognitiva as crianças mais motivadas (grupo3) diferenciaram-se das restantes nas suas autopercepções e no caso da Aceitação de Pares, o grupo 1 das crianças menos motivadas diferenciou-se das restantes, apresentando níveis mais baixos neste domínio.

Motivação em função do Género

Uma vez que a literatura sugere o género como uma variável que pode ser importante na compreensão da motivação, desenvolvemos também uma análise tendo em consideração esta variável. No que se refere à Motivação, os dados em função do género estão apresentados na Tabela 1.

Os dados da tabela 1 permitem verificar que para todas as dimensões, os valores de média são muito semelhantes entre rapazes e raparigas. Esta proximidade dos valores motivacionais nas várias dimensões foi confirmada estatisticamente uma vez que as diferenças não se verificaram significativas.

Tabela 1

Motivação em função do Género

	Género	N	Média	Desvio-Padrão
Prazer/Valor	Masculino	26	3,79	,351
	Feminino	31	3,72	,573
Competência Percebida	Masculino	26	3,05	,652
	Feminino	31	3,07	,605
Pressão/Tensão	Masculino	26	1,86	,852
	Feminino	31	2,04	,814
Reconhecimento Social	Masculino	26	3,53	,466
	Feminino	31	3,50	,450

Autoconceito e Motivação em função do Desempenho

Para a análise da relação, entre as variáveis Autoconceito e Motivação com a variável Desempenho foram criados dois grupos de diferentes níveis de desempenho. Criámos uma medida de desempenho global através média das três avaliações específicas (Matemática, Língua portuguesa, estudo do Meio) e com base nesta criámos, a partir da mediana, dois grupos, sendo o grupo1, aquele que apresentava níveis mais baixos de desempenho e o grupo2 o que apresentava níveis mais elevados. No que se refere ao autoconceito, os dados em função do desempenho encontram-se apresentados na figura 3.

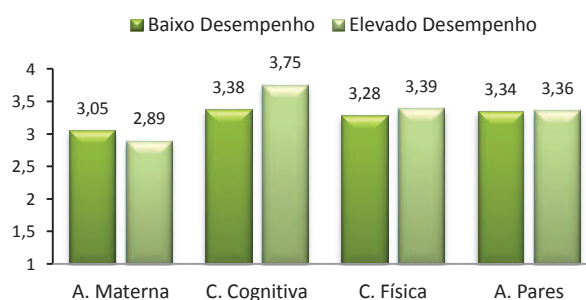


Figura 3. Diferenças entre os dois grupos, nas dimensões do Autoconceito, em função do desempenho

Como podemos constatar, os valores de autoperceção são muito semelhantes para os dois grupos, verificando-se somente uma maior diferenciação ao nível da Competência

Cognitiva a favor do grupo de melhor desempenho. Esta diferença verificou-se como estatisticamente significativa ($U(52) = 183 p = .004$).

Os perfis motivacionais em função do desempenho encontram-se apresentados na Figura 4. Podemos constatar que o grupo de alunos com um desempenho mais baixo apresenta níveis mais reduzidos de Prazer/Valor e níveis mais elevados de Pressão/Tensão nos seus processos de aprendizagem, sendo os valores relativos às outras dimensões muito semelhantes para os dois grupos.

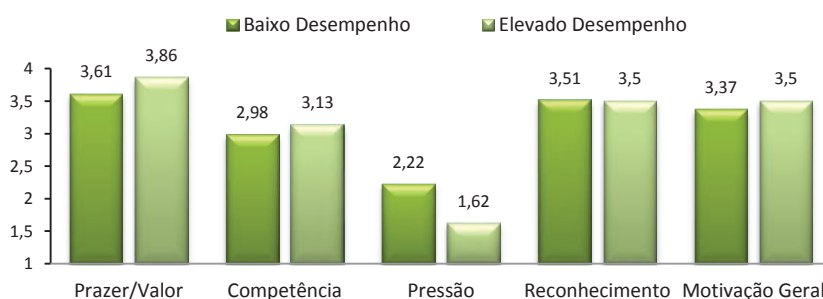


Figura 4. Diferenças entre os dois grupos, nas dimensões da Motivação em função do Desempenho

As diferenças encontradas entre estes grupos só se revelaram estatisticamente significativas para a Pressão/Tensão ($U(52) = 185,5 p = .005$), e no limiar da significância para o Prazer/Valor ($U(52) = 243 p = .053$).

Discussão

No presente estudo definimos como objetivos desta investigação caracterizar o autoconceito e as características motivacionais e perceber que variáveis estão associadas a diferenças nessas características. Um segundo objetivo centra-se na análise das relações entre o autoconceito e a motivação.

No que concerne à caracterização do autoconceito, no caso dos perfis de resposta das crianças, pudemos constatar que estas se percecionam de forma bastante positiva, nas diferentes dimensões do autoconceito. Para a motivação, o perfil de resposta das crianças

permitiu constatar que estas apresentavam um elevado grau de motivação para aprender. Uma análise mais detalhada revelou que as crianças sentiam pouca pressão nos seus processos de aprendizagem, pelo que este indicador é positivo. Por outro lado, as crianças sentiam prazer em aprender e valorizavam as suas aprendizagens. Os resultados obtidos para caracterizar a motivação das crianças nesta faixa etária vão ao encontro daquilo que a literatura tem defendido ao longo do tempo. Com efeito, são vários os trabalhos que evidenciam níveis de motivação e competência bastante elevados, em crianças pequenas (e.g. Coster & Jaffe, 1990; Stipek, 1984, 1992, citados por Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003; Harter, 1981). Autores como Freedman-Doan et al. (2000, cit. por Patrick et al., 2008), descrevem este otimismo irrealista através do entusiasmo que as crianças revelam para aprender e participar nas atividades da sala, o seu otimismo face às suas capacidades, a antecipação que fazem do seu sucesso, encarando o esforço e a prática como formas de ultrapassar as dificuldades.

Outro dos propósitos do nosso primeiro objetivo era analisar se a variável género estaria associada a diferenças nas características da variável motivação. Os resultados obtidos também se revelaram muito semelhantes para rapazes e raparigas ao contrário do que é normalmente referido na literatura (Bouffard et al, 2003; Mata et al, 2009). Contudo Mata (2011), num estudo desenvolvido com crianças de jardim-de-infância verificou que os perfis de motivação para rapazes e raparigas não diferiam significativamente, podendo a idade das crianças justificar estas ausências de diferenças. Sendo ainda novas, muitos dos estereótipos sociais que conduzem a diferenças de género, poderão ainda não ter impacto.

No que concerne à influência da variável desempenho no autoconceito, os resultados obtidos revelaram que existe uma associação entre o autoconceito e o desempenho, mostrando que o grupo com níveis de desempenho mais baixos apresentava sempre autoperceções mais baixas nos domínios mais associados à escola. Importa salientar que se verificou a existência

de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos para a Competência Cognitiva, indicando, que as crianças com um melhor nível de desempenho acadêmico apresentam percepções mais elevadas de competência cognitiva. Estes resultados vão ao encontro da literatura existente. As auto-representações estão muitas vezes associadas a indicadores de desempenho (Peixoto, 2003), tendo por isso um papel muito importante na explicação dos comportamentos dos alunos em contextos educacionais (Peixoto, 2010). No trabalho desenvolvido por Valeski e Stipek (2001), os resultados obtidos demonstraram igualmente que os alunos de primeiro ano de escolaridade, com bom desempenho acadêmico se sentiam mais competentes do que as crianças com um desempenho acadêmico mais fraco.

No que respeita aos efeitos da variável desempenho na motivação, verificámos igualmente uma associação significativa entre as duas variáveis, sendo que as crianças que apresentaram um desempenho acadêmico mais baixo sentiam um maior grau de Pressão/tensão nos seus processos de aprendizagem. Por outro lado, e apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas para a dimensão Prazer/Valor, esta encontra-se no limiar de significância podendo indicar que as crianças com um melhor desempenho acadêmico sentem maiores níveis de prazer em aprender e valorizam mais essas mesmas aprendizagens. No entanto, torna-se necessário aprofundar esta relação em próximas investigações. Aquilo que as crianças pequenas sentem em relação à escola e a si próprios enquanto alunos tem implicações importantes no seu bem-estar emocional bem como no seu sucesso escolar. O nível de compromisso comportamental e emocional que as crianças estabelecem influencia a aprendizagem das crianças, mais especificamente o seu sucesso acadêmico (Valeski & Stipek, 2001). Também Ramey et al. (1998, cit. por Valeski & Stipek, 2001) verificaram que as crianças de jardim-de-infância e de primeiro ano de escolaridade que têm um bom desempenho acadêmico gostam mais da escola e sentem que se dão melhor com os professores do que os alunos com fraco desempenho. No trabalho desenvolvido por

Valeski e Stipek (2001), os resultados obtidos demonstraram igualmente que os alunos de primeiro ano de escolaridade com bom desempenho académico sentem-se mais competentes e gostam mais da escola do que as crianças com um desempenho académico mais fraco. Por outro lado, as autoras afirmam que um fraco desempenho escolar poderá ter efeitos negativos na motivação da criança o que, por sua vez, poderá minar a sua aprendizagem e o seu desempenho académico futuro (Valeski & Stipek, 2001).

Através da análise realizada para dar resposta ao segundo objetivo desta investigação verificámos que, efetivamente existe uma associação entre o autoconceito e a motivação. Constatámos que o grupo com níveis motivacionais mais baixos apresentava autoperceções mais baixas nos domínios mais associados à escola: Competência Cognitiva e Aceitação de Pares. De acordo com Peixoto e Mata (1993), a área da Competência Escolar é uma das áreas às quais as crianças e adolescentes dão maior importância. Os autores acreditam que isto acontece por via de influência social, ou seja, sendo este um dos domínios mais valorizados socialmente nestas idades as crianças acabam por assumir essa mesma importância. Outro motivo para a importância da componente escolar na vida das crianças prende-se com as exigências de pais e professores nesta área, principalmente no que se refere aos resultados escolares. Finalmente, o facto de nestas idades as crianças passarem grande parte do seu tempo ocupadas com tarefas escolares, faz com que haja muito poucas hipóteses destas mesmas crianças subvalorizarem este domínio. Sabemos também que as relações sociais são, a par com a competência escolar, domínios importantes para o bom desenvolvimento da criança. Neste sentido, Emídio et al. (2008), defendem que *“as crianças que experienciam uma relação com os pais de suporte (...) sentem-se competentes e motivadas, o que também se reflete nas relações sociais da criança com os pares”* (p. 497).

No final deste trabalho podemos concluir sobre a importância de se considerarem diferentes vertentes quando se procura conhecer a criança e analisar factores que poderão

influenciar o seu desempenho, autoconceito e motivação. Parece-nos assim, que estes aspectos não podem ser vistos de modo isolado, mas sim como sofrendo influências mútuas e onde os diferentes contextos onde as crianças estão integradas assumem um papel fundamental na estruturação das suas autopercepções e nas suas características motivacionais.

Referências

- Bouffard, T., Marcoux, M-F., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology* 73, 171-186.
- Dekker, S. & Fischer, R. (2008). Cultural Differences in Academic Motivation Goals: A Meta-Analysis Across 13 Societies. *The Journal of Educational Research* 102, 99-110.
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, V. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e Aceitação pelos Pares no Final do Período Pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26, 491-499.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23, 361-371.
- Harter, S. (1981). A new-self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Lemos, M. S. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: Um processo recíproco e relacional. *Psicologia*, 23, 141-152.
- Mantzicopoulos, P. (2006). Younger Children's Changing Self-concepts: Boys and Girls From Preschool Through Second Grade. *The Journal of Genetic Psychology*, 167, 289-308.
- Marsh, H., W., Craven, R. & Debus, R. (1998). Structure, Stability and Development of Young Children's Self-Concepts: A Multicohort-Multioccasion Study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- Marsh, H., W., Craven, R. & Debus, R. (1991). Self-Concept of Young Children 5 to 8 Years of Age: Measurement and Multidimensional Structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 32, 272-299.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27, 563-572.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2008). Escala de Auto-conceito para crianças em idade pré-escolar e 1º/2º ano de Escolaridade de Harter e Pike (1981, 1984). In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.

- Miras, M. (2009). Afectos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar* (pp.209-222). Porto Alegre: ArtMed.
- Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Auto-Conceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. (2010). Relationships between self-esteem, self-concept and academic achievement in adolescents. In R. Zukauskienė (Ed.), *The 12th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence* (pp.249-253). Vilnius, Lithuania.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 157-175.
- Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da Idade, Sexo e Nível Sócio-Cultural no Auto-Conceito. *Análise Psicológica*, 11, 401-423.
- SDT (s.d). http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/IMI_description.php
- Valeski, T., N. & Stipek, D., J. (2001). Young Children' Feelings about School. *Child Development*, 72, 1198-1213.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Zisimopoulos, D., A. & Galanaki, E., P. (2009). Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 33-43