

# AUTOCONCEITO EM ALUNOS MOÇAMBICANOS: RESULTADOS EM FUNÇÃO DO GÉNERO E DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL

**Farissai Pedro Campira, Alexandra M. Araújo, & Leandro S. Almeida**

Universidade Pedagógica (Moçambique); Universidade do Minho

[fcampira@live.com](mailto:fcampira@live.com)

**RESUMO:** O autoconceito é descrito internacionalmente como uma variável psicológica importante na explicação da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos, nomeadamente na adolescência. Este artigo analisa a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar de uma amostra de alunos moçambicanos. O estudo contou com a participação de 561 alunos das escolas da Província de Sofala, com idades que variam entre 11 a 22 anos, sendo 290 do sexo masculino e 271 do sexo feminino, assim como 266 do contexto urbano e 295 do contexto rural. Os resultados sugerem níveis mais elevados de autoconceito para os alunos do contexto urbano, quando comparados com os alunos de contexto rural. Não foram encontradas diferenças nos níveis de autoconceito comparando rapazes e raparigas.

## Introdução

O estudo do autoconceito está relacionado com a investigação do efeito das variáveis mais associadas com a afectividade na aprendizagem. Alguns autores mencionam que, para além das variáveis cognitivas, também elementos afectivos, nomeadamente a auto-estima e o autoconceito dos alunos, estão associados com o seu rendimento académico (Costa, 2001; Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008; Peixoto, 2003; Sisto & Martinelli, 2004). Assim, as percepções pessoais de valor e de capacidade, inerentes ao autoconceito e autoestima, ganharam relevância na explicação da aprendizagem e realização escolar (Peixoto, 2003).

Diversos estudos reconhecem os trabalhos pioneiros de James, no século XIX, como precursores do estudo do autoconceito (Cia & Barham, 2008; Costa, 2001; Sisto & Martinelli, 2004). Nestes estudos, James teria usado o termo *self* para designar tanto o autoconceito como a auto-estima. James distinguiu, nos seus trabalhos pioneiros, as duas dimensões do “eu” ou “*self*”: eu-sujeito e o eu-objecto, este último que corresponde ao autoconceito (Emídio et al., 2008; Sisto & Martinelli, 2004). Mais recentemente, Sisto e Martinelli (2004) identificaram três componentes do autoconceito: um de natureza cognitiva (o mérito ou a capacidade com que o sujeito se descreve), outro de natureza afectiva (correspondente às emoções e aos afectos que acompanham a descrição do sujeito, e que nalguns estudos é conhecido por auto-estima), e, finalmente, a componente comportamental (as condutas e as atitudes que a pessoa toma em função da auto-descrição). Definindo o autoconceito como fez Mwamuenda (2004),

ou seja, como sendo uma combinação de conceitos, crenças, sentimentos e atitudes que a pessoa tem em relação a si própria, diremos que se trata de um construto por um lado multidimensional e, por outro, em constante desenvolvimento. A combinação de todas as suas dimensões muda à medida que o sujeito evolui, modificando desta maneira a forma como ele/a se percebe, sente e constrói as suas atitudes e imagens pessoais. Assim, é neste contexto de desenvolvimento que se torna importante compreender o autoconceito. Por exemplo, segundo Susan Harter (in Faria, 2005), o auto-conceito na infância é mais concreto e generalizado do que específico, mas à medida que o sujeito se vai desenvolvendo em termos psicossociais, e em função dos diferentes papéis sociais assumidos, o autoconceito passa do concreto ao abstracto, de genérico a específico (exemplificando, devido à sua frequência da escola, o adolescente desenvolve e apresenta um autoconceito académico). A autora explica essas mudanças tomando o próprio desenvolvimento cognitivo, referindo que as mudanças nas estruturas cognitivas do indivíduo afectam o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima. No fundo, a forma como o sujeito se percebe, autodescreve e se autodefine evolui com o seu próprio desenvolvimento cognitivo (Faria, 2005; Peixoto 2003).

### **Dimensionalidade do autoconceito**

Uma das características do autoconceito é a sua natureza multidimensional (Marsh, 2005; Marsh & O'Mara, 2008; Peixoto, 2003; Shavelson & Bolus, 1982). O autoconceito integra, por isso, várias facetas, apesar de Marsh (2005) reconhecer que nos momentos iniciais do estudo deste construto o modelo adoptado foi unidimensional e representado por um único *score* (valor), também designado autoconceito global, autoconceito total ou auto-estima global. Actualmente, a investigação na área segue o modelo multidimensional, mesmo existindo alguma controvérsia nas dimensões do autoconceito estudadas pelos diferentes autores, sobretudo devido aos instrumentos utilizados na sua avaliação ou à abordagem teórica de partida. Por exemplo, em Portugal, Veiga (2006) apresenta um instrumento avaliando seis factores: comportamental, estatuto intelectual e escolar, aparência e atributos físicos, ansiedade, popularidade, e satisfação e felicidade. Por sua vez, Peixoto (2003) propõe a escala *Self Perception Profile for Adolescents* de Susan Harter avaliando oito factores: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, atracção romântica, comportamento, amigos íntimos e auto-estima. De acrescentar que Emídio e

colaboradores (2008) apresentam a avaliação do constructo através de quatro sub-escalas: Competência cognitiva, Competência física, Aceitação entre pares e Aceitação Materna.

Os exemplos apresentados anteriormente reportam a complexidade na abordagem do autoconceito. Essa complexidade explica o motivo pelo qual o autoconceito global tende a ser mais estável do que os específicos ao nível dos diversos autores. Faria (2005) descreve essas divergências, indicando que, por exemplo, algumas dimensões são idênticas nos vários autores, apesar de serem designadas de forma diferente. A mesma autora admite várias formas de organização do autoconceito “a par de definições conceptuais variadas (unidimensionais vs multidimensionais; taxionómicas vs hierarquizadas; dimensões independentes vs correlacionadas; e estáveis ou não)” (Faria, 2005, p.361).

De acordo com o modelo hierárquico dominante na descrição da sua multidimensionalidade, o autoconceito organiza-se através de um conceito global no topo da hierarquia, subdividindo-se em autoconceito académico e autoconceito não académico (Peixoto & Almeida, 1999). Nesta perspetiva, o auto-conceito académico subdividir-se-ia em auto-conceitos específicos de acordo com as diferentes matérias curriculares, como por exemplo o auto-conceito matemático e o auto-conceito na língua materna. Por seu lado, o auto-conceito não académico incluiria os auto-conceitos social, emocional e físico. Uma perspetiva diversa é apresentada por Song e Hattie (1984, 1985), para quem o auto-conceito académico, em vez de se subdividir nos auto-conceitos específicos das diferentes matérias curriculares, é subdividido em auto-conceito de rendimento, auto-conceito de competência e auto-conceito de sala de aula. Por sua vez, o auto-conceito não académico seria constituído pelo auto-conceito social e auto-conceito de apresentação, incluindo, o primeiro, os auto-conceitos associados às relações com os outros significativos (pares e familiares) e o segundo abarcaria o auto-conceito físico e a auto-confiança (Peixoto & Almeida, 1999).

### **Estudos diferenciais do autoconceito**

Existe alguma investigação que procura analisar a relação entre o autoconceito e outras variáveis, em particular o género e a origem social. A relação entre o autoconceito e o género é um tema controverso. Muitas pesquisas não encontram diferenças, enquanto que outras confirmam essas diferenças, umas vezes a favor dos rapazes, outras vezes das raparigas, o que sugere o impacto dos estereótipos sexuais nesta relação (Marsh, 1989; Mwamwenda, 2005; Peixoto 2003; Were, Indoshi, & Yalo, 2010). A literatura revista por Were e colaboradores (2010) revela que, na infância, os rapazes apresentam autoconceitos

elevados nos domínios da matemática, autoconceito geral, aparência física e habilidades físicas, enquanto as raparigas apresentam superioridade nas línguas e no desempenho académico geral. Já na adolescência, as raparigas apresentam um elevado autoconceito verbal e referente à honestidade-fidelidade, enquanto que os rapazes continuam bem sucedidos nas habilidades físicas e matemática.

Em Portugal, Veiga (1995) e Peixoto (2003) não encontraram evidências de diferenças de género no autoconceito geral, em todas as idades escolares, apesar de terem observado algumas diferenças em domínios específicos. Assim, as raparigas parecem apresentar-se melhor nas dimensões de autoconceito social, do ponto de vista académico, na competência verbal, social e nas amizades íntimas, enquanto os rapazes apresentam autoconceitos mais elevados no autoconceito académico, apresentação, matemática, habilidades físicas e aparência física (Peixoto, 2003).

Wilgenbusch e Merrel (1999), num estudo sobre as diferenças de género do autoconceito com uma amostra de 19000 crianças e adolescentes de diversos países, apresentam resultados em relação ao nível primário ou elementar (1<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> classes). Este estudo indica que os rapazes se situam melhor nos domínios do autoconceito global, autoconceito académico, autoconceito matemático, relações com os pares e habilidades físicas. As raparigas, por sua vez, parecem apresentar níveis de autoconceito mais elevado nos domínios verbal, musical e aparência física. Were e colaboradores (2010) sugerem que na adolescência os rapazes apresentam um autoconceito mais consistente na dimensão do autoconceito físico. A este propósito, estes resultados vão ao encontro daqueles encontrados nos estudos de Wilgenbusch e Merrel (1999), ao verificarem igualmente que não existem diferenças significativas na aparência física no ensino primário (elementar), existindo diferenças no nível secundário. Neste estudo, são as raparigas a apresentar melhores níveis de autoconceito nesta dimensão. Por sua vez, ao nível do autoconceito geral, os rapazes apresentam níveis mais elevados em relação às raparigas no ensino elementar, mas no ensino secundário as diferenças são mínimas. O mesmo não se pode dizer para o autoconceito na música, onde no ensino elementar (primário) as raparigas apresentam níveis mais elevados e já no ensino secundário essa vantagem é demonstrada pelos rapazes.

A importância do contexto sócio-cultural no desenvolvimento do autoconceito é evidente, pois o desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora deste contexto. Se compreendermos a relevância deste na construção do sujeito, é legítimo analisar os efeitos destes contextos no desenvolvimento do autoconceito. Tal como referido por Mwamwenda (2009), a noção do *self* difere entre os africanos e os ocidentais: no primeiro contexto, o *self* é

interdependente, enquanto no segundo adquire maior independência. Isso explica-se com a diferença de *modus vivendi* entre essas civilizações, ou seja, entre essas culturas. O *eu* africano perde-se no seu conjunto, ou seja no colectivismo, à semelhança do que acontece na cultura asiática (Wästlund, Norlander, & Archer, 2001). Mais especificamente, para o contexto moçambicano a relevância do contexto e das culturas é um fator importante a tomar em conta, dada a sua diversidade sociocultural (Campira & Araújo, 2012).

Estudos realizados no contexto português referem que “o auto-conceito de competência se diferencia em função do género, do nível de escolaridade e do nível sócio-económico” (Magalhães, Neves, & Santos, 2003, p.1138). No contexto familiar, as dinâmicas das relações tendem a influenciar as diferentes dimensões do autoconceito, sendo que “um dos aspectos das dinâmicas das relações familiares que surge frequentemente associado à construção das representações sobre si próprio é o suporte emocional fornecido pela família” (Peixoto, 2004, p. 235).

Face ao exposto, pretendemos neste artigo apresentar os resultados da aplicação de uma escala de autoconceito a uma amostra de alunos moçambicanos, para de seguida analisarmos se alguma diferenciação existe nas dimensões do autoconceito segundo o género e o contexto sociocultural dos alunos.

## **Método**

### *Participantes*

A pesquisa contou com a participação de 561 alunos das escolas da Província de Sofala, com idades que variam entre 11 a 22 anos ( $M = 13.2$ ;  $DP = 1.83$ ). Desta amostra, 290 são alunos do sexo masculino e 271 do sexo feminino, sendo 266 do contexto urbano e 295 do contexto rural.

### *Instrumento*

Utilizamos a *Escala de Autoconceito para Adolescentes* (EACA; Campira, Araújo, & Almeida, 2013). Trata-se de um instrumento construído e validado para Moçambique (Campira, 2012; Campira, Araújo, & Almeida, 2013), contendo 20 itens num formato do tipo *likert*, contendo 4 opções de respostas, que variam entre 1, que expressa discordância total (DT), e 4, que reporta total acordo com a afirmação (AT). O estudo da dimensionalidade da escala indica a existência de quatro sub-escalas: Autoconceito Académico (6 itens,  $\alpha = ,$

.68), Auto-estima (6 itens, alfa = .50), Ansiedade (4 itens, alfa = .37) e Autoconceito Social (4 itens, alfa = .36) (Campira, Araújo, & Almeida, 2013).

### *Procedimentos*

Considerou-se pertinente ler e explicar os formulários de modo a minorar a possibilidade de erro no preenchimento pelos alunos, garantindo um ambiente calmo para não perturbar a pesquisa. O preenchimento dos instrumentos de colecta de dados foi feito com a supervisão do pesquisador, garantindo-se também o anonimato no tratamento dos resultados. Foi igualmente importante que os alunos compreendessem que os resultados dessa pesquisa não influenciariam os seus resultados escolares, tendo-se pedido a colaboração voluntária dos alunos na investigação. As análises dos resultados obtidos foram conduzidas através do programa SPSS (IBM SPSS Statistics 20).

### **Resultados**

Iniciamos a análise diferencial dos resultados nas dimensões do autoconceito tomando o contexto sociocultural dos alunos (rural/urbano). Para a análise desta diferença recorremos a um teste de comparação de médias utilizando o teste *t* (*t* de Student). Na tabela 1 apresentam-se os resultados desta análise, iniciando com a apresentação da média e do desvio-padrão dos resultados.

Tabela 1. Diferenças nos níveis de autoconceito em função do contexto (rural/urbano)

	Rural (N=271)		Urbano (N=290)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>sig</i>
	M	DP	M	DP			
Auto-estima	2.64	.51	2.86	.68	4.24	559	.000
Ansiedade	2.44	.58	2.67	.61	4.59	559	.000
Autoconceito Social	2.77	.62	2.95	.67	3.37	559	.001
Autoconceito académico	2.70	.69	2.83	.72	2,13	559	.034
Autoconceito geral	2.63	.33	2.82	.42	5.972	559	.000

Observando os resultados apresentados na tabela 1, verificam-se valores médios mais baixos nas dimensões do autoconceito junto dos alunos do contexto rural, quando comparados com os alunos de contexto urbano. Observando os valores de *t*, verifica-se que as diferenças são significativas nas quatro dimensões: Auto-estima ( $t = 4.24$ ;  $p < .001$ ), Ansiedade ( $t = 4.59$ ;  $p < .001$ ), Autoconceito Social ( $t = 3.37$ ;  $p < .01$ ) e Autoconceito Académico ( $t = 2.13$ ;  $p < .05$ ), sendo que nesta última dimensão a diferença entre os dois grupos de alunos é menor. Da

mesma forma, no autoconceito geral verifica-se essa diferença estatisticamente significativa a favor dos alunos do contexto urbano ( $t = 5.97$ ;  $p < .001$ ).

Assim, estes resultados sugerem que alunos do contexto urbano apresentam níveis mais elevados de autoconceito face aos colegas do contexto rural, sendo essas diferenças mais significativas nas dimensões de auto-estima, autoconceito social e Ansiedade, e menos no autoconceito académico. Esses resultados sugerem que os alunos do contexto rural são menos auto-confiantes e apresentam menor valorização pessoal.

Para o estudo de eventuais diferenças nos níveis de autoconceito entre rapazes e raparigas da amostra observada, recorreremos de novo ao teste  $t$  para compararmos as médias entre dois grupos independentes. Na tabela 2 apresentam-se os valores obtidos nesta análise tomando o género dos alunos.

Tabela 2. Diferenças entre os rapazes e raparigas nos níveis de autoconceito

	Feminino (N=271)		Masculino (N=290)		$t$	$gl$	$sig$
	M	DP	M	DP			
Auto-estima	2.76	.59	2.73	.62	-.691	559	.490
Ansiedade	2.57	.59	2.52	.62	-1.07	559	.285
Autoconceito social	2.85	.64	2.85	.66	.052	559	.959
Autoconceito académico	2.76	.71	2.76	.71	.23	559	.818
Autoconceito geral	2.73	.37	2.71	.39	-.58	559	.563

De acordo com os resultados obtidos, observam-se ligeiras oscilações nas médias obtidas para as quatro dimensões do autoconceito, e no autoconceito geral, tomando os alunos agrupados segundo o género. Em todos os casos, tais diferenças são mínimas ou inexistentes e, como tal, não se apresentam estatisticamente significativas ( $p > .05$ ). Conclui-se, assim, que neste estudo não se verificaram diferenças nos níveis de autoconceito entre os rapazes e raparigas. Estes resultados de não diferenciação segundo o género estão de acordo com outros estudos (Mwamwenda, 2005; Peixoto, 2003; Were et al., 2010).

## Discussão e Considerações Finais

A literatura no domínio sugere a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre autoconceito e rendimento escolar (Faria, 2005; Marsh & O'Mara, 2008;

Mwamwenda, 2005; Peixoto & Almeida, 2011; Senos, 1997; Shavelson & Bolus, 1982). Os resultados da nossa pesquisa não suportam tal relação tomando todas as dimensões do autoconceito. No entanto, se tomarmos uma medida global do rendimento acadêmico e uma medida geral do autoconceito ou da auto-estima, nessa altura tal relação verifica-se, efetivamente, junto desta amostra de alunos moçambicanos e com um valor bastante expressivo ( $r = .64; p < .001$ ).

De entre as dimensões do autoconceito consideradas na escala usada, a dimensão de auto-estima é aquela que apresenta índices de correlação superiores com os resultados escolares dos alunos, numa magnitude de correlações iguais ou superiores a .30. Este dado reforça os resultados obtidos por outros autores em Portugal (Miranda & Almeida, 2006; Oliveira, 2004; Peixoto, 2003; Veiga, 2006), sugerindo que as percepções de autoconfiança, auto-eficácia ou a segurança que os alunos sentem na realização das suas tarefas escolares acabam por estar muito associadas ao sucesso das suas aprendizagens e aos níveis de rendimento acadêmico atingido. É interessante assinalar, ainda, que as correlações significativas entre auto-estima e rendimento escolar se verificam mais nas disciplinas de Ciências Naturais, Ofícios, Educação Musical e Educação Física (ou seja disciplinas que tendem a ser mais práticas do que teóricas), e não com a Matemática, Português e Inglês, sugerindo novos estudos e aprofundamentos futuros (de acrescentar que estas três últimas disciplinas tendem a não ser tão valorizadas pelos alunos que participaram nesta pesquisa quando questionados).

Por último, os resultados nas dimensões do autoconceito consideradas não se diferenciam em função do género dos alunos, sobretudo quando se tomam dimensões gerais do autoconceito. Situação diferente pode ocorrer em relação a dimensões mais específicas do autoconceito, como ocorre em alguns estudos (e.g., Mwamwenda, 2005; Peixoto, 2003; Were et al., 2010). Finalmente, emerge alguma diferenciação de acordo com o seu contexto socio-cultural. Mais concretamente, algumas diferenças apresentam-se estatisticamente significativas a favor dos alunos dos meios urbanos. Esta diferenciação está de acordo com os resultados de Dossen e Polonia (2007), sugerindo a influência dos ambientes sociais e das exigências de tais contextos na construção das auto-percepções de capacidade e de valor dos indivíduos. No caso deste estudo, os alunos do contexto urbano apresentam melhor autoconceito geral e nos domínios de auto-estima, autoconceito social e ansiedade, e em menor escala no autoconceito académico.

## Referências Bibliográficas

- Campira, F. P., Araújo A. M., & Almeida, L. S. (2013). Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos. *Revista AMAzônica*, XI(1), 26-46.
- Campira, F. P. (2012). *Autoconceito e rendimento escolar: Estudo com alunos moçambicanos do terceiro ciclo do ensino básico (6ª e 7ª classes) em função do género e do contexto sócio-cultural*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional, não publicada. Maputo: Universidade Pedagógica de Moçambique.
- Campira, F. P., & Araújo, A. M. (2012). A teoria sociocultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(2), 171-190.
- 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 académico*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Dossen, M., & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento Humano. *Paideia*, 17, 21-32.
- 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*, XXVI(3), 491-499.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, XXIII(4), 361-371.
- Magalhães, S., Neves, S. P., & Santos, N. L. (2003). Auto-conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10(8), 263-272.
- 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.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- 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.
- Miranda, L. S., & Almeida, L. S. (2006). Impacto das metas académicas no rendimento escolar: Estudo com alunos do 5º ao 9º de escolaridade. *Psicologia e Educação*, 5, 127-134.
- Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia Educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.
- Mwamwenda, T. S. (2009). *Psicologia Educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.
- Oliveira, I. M. (2004). *Preconceito e auto conceito: Identidade e interação na sala de aulas*. São Paulo: Papyrus.
- 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, Instituto de Educação e Psicologia.
- 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.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, XV(1), 123-137.

- 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. *Interacção em Psicologia*, 3, 181-190.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim do Século.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de auto conceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, XXX(1), 38-48.
- Wästlund, E., Norlander, T., & Archer, T. (2001) Exploring cross-cultural differences in self-concept: A meta analysis of Self Description Questionnaire-1. *Cross-Cultural Research*, 35(3), 280-302.
- Were, C. M., Indoshi, F. C., & Yalo, J. A. (2010). Gender differences in self-concept and academic achievement among visually impaired pupils in Kenya. *Educational Research*, 1(8), 246-252.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.