

**ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS E  
AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM  
DE MATEMÁTICA EM ALUNOS DOS 6º E 9º  
ANOS: UMA ABORDAGEM DIMENSIONAL**

**CAROLINA DE ALMEIDA SEGISMUNDO**

Orientadora de Dissertação:

Professora Dra. VERA MONTEIRO

Coordenadora de Seminário de Dissertação:

Professora Dra. VERA MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA  
Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Dra. Vera Monteiro, apresentada no ISPA – Instituto Universitário, para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

## AGRADECIMENTOS

Desde criança que o sonho em ser psicóloga me acompanha, um sonho que trouxe consigo muitos altos e baixos, momentos de realização pessoal, mas também alturas em que a insegurança de não ser capaz de conseguir ser aquilo que sempre desejei, se instalava. Mas finalmente chegou esse momento, o momento em que finalizei a etapa mais importante da minha vida e com toda a certeza que tal se tornou possível, não só pela luta e vontade constante em fazer acontecer, mas também pelo apoio de diversas pessoas, que direta ou indiretamente, contribuíram para que tal fosse possível. Assim sendo, deixo os meus sinceros agradecimentos:

À professora Vera Monteiro, por ser a orientadora que todos os alunos desejam ter, por nunca ter desistido de mim, mesmo depois de lhe dizer que precisava de adiar este sonho por mais um ano, por ter sempre as palavras certas, sinceras e amigas quando precisei! A si professora, um grande obrigada, levo-a para sempre no meu coração!

À minha família (pais, tita, avó Mina e “avô” Paulino), que apesar de pequena, é a melhor que podia ter pedido e para quem todas as palavras são poucas. Se hoje sou quem sou, a miúda que luta pelos seus sonhos, que acredita nas suas capacidades (mesmo que não tanto quanto gostassem), a eles lhes devo. Obrigada por serem colo e autoridade, por nunca desvalorizarem os meus sonhos e por me terem apoiado em todas as decisões. Serei sempre a vossa filha, ni e netinha! Amo-vos daqui ao infinito!

Aos meus queridos amigos, que ao longo destes seis anos de curso me mostraram a rapariga sortuda que sou por tê-los na minha vida. À minha melhor amiga, Chalaci, não há palavras que cheguem, a que melhor me conhece, aquela que em doze anos de amizade teve sempre à distância de uma chamada, sempre pronta a ouvir-me ou a dar-me na cabeça quando é preciso. Tantos anos, tantas memórias vividas e ainda tantas por viver, “Desde o 5º ano, até sermos velhinhas!”. Às minhas Daminhas/Lambrusqueiras, por terem sido a melhor coisa que o mestrado me trouxe, por todas as noites de lambrusco, carbonara e jantares calóricos na casinha de Alfama da Mariana (que por vezes já tratávamos como nossa), por todas as noites de risadas sem fim, por todos os desabafos e lágrimas partilhadas (com ou sem álcool no sangue). A vocês desejo-vos tudo aquilo que desejo para mim! À Mariana G. e à minha açoreana preferida, por todas as noitadas juntas em Zoom a trabalhar, por todos os apontamentos partilhados, por todas as vezes que me diziam “Ni não navegues na maionese”, por terem sido sempre ombro amigo mesmo quando as nossas vidas nos faziam estar mais afastadas. À Raquel, que em tão pouco tempo se tornou mais do que uma colega de casa, mas uma amiga para a vida, obrigada por todas as conversas sinceras no corredor encostadas à porta dos quartos, pelas risadas constantes, pelos serões a ver a novela, pelo apoio incessante que me deu nestes últimos dois anos. Adoro-te amiga, a ti e ao nosso nininho!

À Patrícia, aquela pessoa que tornou os últimos meses mais fáceis de suportar, através dos vários convívios sportinguistas, arraiais de Santos Populares e troca de palavras sinceras. Uma amizade tão recente, mas tão única e especial. Que esta amizade continue por muitos e muitos mais anos!

Às minhas estrelinhas (Pi, Avós Nía, Ivo e Augusto) que sei que brilham de felicidade por me verem a ser aquilo que sempre sonhei, a eles estarei sempre grata por lá de onde estiverem, estarem sempre a olhar por mim, a proteger-me, a torcer para que seja feliz e a darem-me força para continuar. Foi com e por vocês! Amo-vos!

Por fim, gostava de agradecer à Carolina do 1ºano que lutou sempre contras as suas inseguranças, que mostrou a si mesma daquilo que é verdadeiramente capaz e que deu sempre o seu máximo. À Carolina que ao longo desta viagem, nunca desistiu de lutar por aquilo que sempre desejou: ser psicóloga e ser feliz!

## RESUMO

A parentalidade manifesta forte impacto nos jovens, inclusive no desenvolvimento de competências autorregulatórias da aprendizagem. Para que tal ocorra eficazmente, a Teoria da Autodeterminação revela serem necessárias práticas parentais promotoras de autonomia. Assim, o presente trabalho por meio de uma abordagem dimensional, procurou (1) explorar as relações entre a percepção dos discentes face aos estilos educativos parentais (autonomia psicológica, clima interacional positivo e conhecimento) e as suas estratégias de autorregulação da aprendizagem (cognitivas/metacognitivas, comportamentais e motivacionais) em Matemática; e (2) analisar como os estilos educativos parentais, se caracterizam e diferenciam segundo o sexo, o ano de escolaridade e o desempenho académico do aluno. Com esta finalidade, nesta investigação quantitativa e do tipo comparativa e correlacional, aplicou-se o *Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto* (QEE-r), a *Escala da Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva*, a *Escala de Autorregulação Comportamental* e a *Escala de Autorregulação Motivacional* a 281 estudantes do 6º e 9º anos de um colégio privado. O estudo revelou que os jovens percecionam os estilos educativos parentais de maneira diferenciada para o pai e para a mãe, que existe um efeito da variável sexo, ano de escolaridade e desempenho académico na forma como os jovens percecionam os estilos educativos dos seus progenitores e ainda se constatou uma correlação positiva, entre as dimensões parentais e as dimensões de autorregulação da aprendizagem, à exceção da motivação controlada que não se correlacionou com nenhuma dimensão parental.

**Palavras-chave:** Estilos Educativos Parentais; Autorregulação da aprendizagem; Abordagem Dimensional

## ABSTRACT

Parenting has a strong impact on young people, including the development of self-regulatory learning skills. For this to happen effectively, Self-Determination Theory reveals that autonomy-promoting parenting practices are necessary. Therefore, this study, using a dimensional approach, sought to (1) explore the relationships between students' perceptions of parenting educational styles (psychological autonomy, positive interactional climate, and knowledge) and their self-regulatory learning strategies (cognitive/metacognitive, behavioral, and motivational) in Mathematics; and (2) analyse how parenting educational styles are characterized and differentiated according to gender, year of schooling and student academic performance. To this end, in this quantitative, comparative, and correlational study, the revised Parenting Educational Styles Questionnaire (QEE-r), the Cognitive and Metacognitive Self-Regulation Scale, the Behavioural Self-Regulation Scale, and the Motivational Self-Regulation Scale were applied to 281 students between the 6th and 9th-grade from a private school. The study revealed that young people perceive parenting educational styles differently for their father and mother, that there is an effect of gender, year of schooling, and academic performance on how young people perceive their parents' educational styles, and also a positive correlation was found between the parenting dimensions and the dimensions of self-regulation of learning, except controlled motivation, which did not correlate with any parenting dimension.

**Key-words:** Parenting educational styles; Self-regulation learning; Dimensional Approach

# ÍNDICE

<b>I. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>II. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	5
1. Estilos Educativos Parentais .....	5
1.1. <i>Família e Parentalidade</i> .....	5
1.2. <i>Conceito e Definição de Estilos Educativos Parentais</i> .....	7
1.3. <i>Instrumentos utilizados na avaliação dos estilos educativos parentais</i> .....	13
1.4. <i>Estudos no domínio dos Estilos Educativos Parentais</i> .....	14
2. Autorregulação da Aprendizagem .....	19
2.1. <i>Definição e contextualização do construto</i> .....	19
2.2. <i>Dimensões psicológicas na autorregulação da aprendizagem</i> .....	23
2.2.1. Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva .....	23
2.2.2. Autorregulação Comportamental .....	24
2.2.3. Autorregulação Motivacional .....	25
3. Relação entre estilos educativos parentais e estratégias de autorregulação da aprendizagem.....	28
<b>III. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	32
1. Objetivos, questões e hipóteses de investigação.....	32
<b>IV. METODOLOGIA</b> .....	36
1. Desenho de Investigação.....	36
2. Participantes.....	37
3. Instrumentos .....	37
3.2. <i>Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEE-r)</i> .....	40
3.2.1. Análise das propriedades psicométricas .....	41
3.3. <i>Escala da autorregulação cognitiva e metacognitiva na aprendizagem</i> .....	42
3.3.1. Análise das propriedades psicométricas .....	44
3.4. <i>Escala da autorregulação comportamental na aprendizagem</i> .....	44
3.4.1. Análise das propriedades psicométricas .....	45
3.5. <i>Escala da autorregulação motivacional na aprendizagem</i> .....	46

3.5.1. Análise das propriedades psicométricas. ....	47
4. Procedimentos.....	49
4.1. <i>Procedimentos de aplicação e recolha de dados</i> .....	49
4.2. <i>Procedimentos de análise e tratamento de dados</i> .....	51
<b>V. ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	54
<b>VI. DISCUSSÃO</b> .....	60
1. Discussão dos resultados.....	61
2. Considerações finais: Vantagens, limitações e possíveis estudos futuros .....	64
<b>VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	67
<b>VIII. ANEXOS</b> .....	86
Anexo A. <i>Caracterização da amostra de acordo com o Género, a Escolaridade e o Desempenho Académico.</i> .....	86
Anexo B. <i>Ficha Sociodemográfica</i> .....	87
Anexo C. <i>Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r)</i> .....	88
Anexo D. <i>Análises psicométricas do instrumento QEEP-r</i> .....	92
Anexo E. <i>Escala de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva – Tradução portuguesa (Nascimento, 2022)</i> .....	96
Anexo F. <i>Escala de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva – Adaptação da tradução portuguesa</i> <i>(Nascimento, 2022)</i> .....	99
Anexo G. <i>Análises psicométricas da Escala de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva</i> .....	104
Anexo H. <i>Escala de Autorregulação Comportamental – Tradução portuguesa (Nascimento, 2022)</i> .....	108
Anexo I. <i>Escala de Autorregulação Comportamental – Adaptação da tradução portuguesa (Nascimento,</i> <i>2022)</i> .....	110
Anexo J. <i>Análises psicométricas da Escala de Autorregulação Comportamental</i> .....	112
Anexo K. <i>Escala de Autorregulação Motivacional – Tradução portuguesa (Gomes et al., 2019)</i> .....	115
Anexo L. <i>Escala de Autorregulação Motivacional – Adaptação da tradução portuguesa (Gomes et al.,</i> <i>2019)</i> .....	117
Anexo M. <i>Análises psicométricas da Escala de Autorregulação Motivacional</i> .....	120

Anexo N. <i>Apresentação da Investigação e Solicitação de Aprovação à Direção do Colégio</i> .....	124
Anexo O. <i>Consentimento informado para os Encarregados de Educação</i> .....	125
Anexo P. <i>Análises estatísticas dos resultados</i> .....	126

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - <i>Coefficientes da Consistência Interna das subdimensões do instrumento QEE-r</i> .....	41
<b>Tabela 2</b> - <i>Coefficientes da Consistência Interna das subdimensões da Escala de Autorregulação Motivacional (Quatro fatores)</i> .....	48
<b>Tabela 3</b> - <i>Coefficientes da Consistência Interna da Escala de Autorregulação Motivacional (Dois fatores)</i> .....	48
<b>Tabela 4</b> - <i>Correlação de Pearson entre as dimensões dos estilos educativos parentais e as estratégias de autorregulação da aprendizagem em Matemática</i> .....	59

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - <i>Classificação dos estilos educativos face à dimensão exigência e à dimensão responsividade</i> .....	12
<b>Figura 2</b> - <i>Continuum dos níveis motivacionais segundo a Teoria da Autodeterminação</i> .....	26
<b>Figura 3</b> - <i>Médias relativas às dimensões dos estilos educativos parentais (pai vs. mãe) para o grupo de participantes</i> .....	54
<b>Figura 4</b> - <i>Médias relativas às dimensões do estilo parental paterno e materno por género</i> .....	55
<b>Figura 5</b> - <i>Médias relativas às dimensões do estilo parental paterno e materno por ano de escolaridade</i> .....	56
<b>Figura 6</b> - <i>Médias relativas às dimensões do estilo educativo parental paterno e materno por desempenho escolar</i> .....	57

## I. INTRODUÇÃO

A família, alvo de profundas pesquisas nas últimas décadas, apesar das constantes transformações que tem sofrido na sua conceção (i.e. organização, estrutura, funcionamento e desempenho dos papéis), desde os tempos mais longínquos que é entendida como o grupo social com maior influência no desenvolvimento dos indivíduos (Pratta & Santos, 2007), bem como o primeiro contexto de socialização da criança (Cruz, 2013; Macedo, 1994; Pasquali et al., 2012; Pratta & Santos, 2007; Silva et al., 2008; Silveira & Wagner, 2011). Apesar do construto parentalidade ser relativamente recente (Cruz, 2013), dentro do contexto familiar são os pais (ou principais cuidadores) as figuras familiares primordiais no que diz respeito ao papel de fomentar e facilitar o desenvolvimento dos seus educandos, isto é, são encarados como os seus principais agentes de socialização (Barroso & Machado, 2010; Coutinho, 2004).

São alguns os quadros teóricos e perspectivas de análise sobre desenvolvimento humano, que encaram a criança como participante ativo no seu desenvolvimento (Araújo, 2002), e consideram o mesmo como resultado de uma construção ativa, originada por um sistema de interações bidirecionais que ocorrem entre o jovem, os elementos da sua família e outros contextos em que este se encontra inserido (i.e. escola, comunidade, etc) (Martins & Szymanski, 2004). Por outras palavras, as investigações neste âmbito tendem a analisar o desenvolvimento da criança, à luz da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1993), um dos modelos mais importantes do desenvolvimento humano. Todavia, seja qual for o modelo teórico utilizado, os pais são sempre considerados cruciais para um desenvolvimento de qualidade da criança (Barroso & Machado, 2010; Cruz, 2013; Cano, 1997 citado por Pratta & Santos, 2007).

Uma das variáveis referidas na literatura como preditora do desenvolvimento infantil são os estilos educativos parentais (EEP) (Pasquali et al., 2012). Esta variável é um construto central na presente investigação, e tem sido bastante discutido segundo diferentes abordagens teóricas, que se debruçam sobre questões da relação pai/mãe-filho, reforçando de certa forma a falta de consenso sobre a conceptualização da parentalidade. Nesse sentido, distinguem-se a abordagem tipológica e a abordagem dimensional, que apesar de se diferenciarem pela forma como os padrões de comportamento e características das figuras parentais se organizam (Costa & Cruz, 2012), constituem visões complementares (Oliva et al., 2008). De um modo geral, ao passo que a abordagem dimensional se centra em analisar as variáveis parentais que caracterizam e classificam o funcionamento das relações entre os progenitores e seus educandos, a abordagem tipológica centra-se no indivíduo, caracterizando os EEP por meio do cruzamento de dimensões do comportamento parental (Cruz et al., 2018; Jiménez-Iglesias & Moreno, 2015; Neves, 2018). Apesar

da perspectiva tipológica ser a mais recorrida nas investigações, é a dimensional que permite um entendimento mais detalhado das relações pais-filhos, ao analisar os efeitos independentes de cada uma das dimensões parentais contempladas (Gralewski & Jankowska, 2020). Por estas razões e com base nos estudos de Ducharme et al. (2006) e Cruz et al. (2011, 2018), na presente investigação decidiu-se analisar os EEP tendo por base a perspectiva dimensional.

O estudo da parentalidade e das relações entre os EEP tem sido algo estável ao longo dos últimos tempos, com um enfoque preferencial sobre a relação entre as dimensões parentais e os níveis de realização e competências dos jovens (Cruz, 2013). Nesse sentido, a família, em particular, os progenitores, caracterizam-se por ter uma influência significativa nas áreas associadas ao bem-estar do jovem, como é o caso da autorregulação da aprendizagem que revela ter um grande impacto no mesmo (Piscalho & Simão, 2014).

A autorregulação da aprendizagem, um tema abordado com frequência nas últimas décadas, começou a ser estudada por Bandura (1986, 1996), todavia foi Zimmerman (1986) quem a descreveu, caracterizando-a como um processo pelo qual os discentes ajustam as suas condutas, cognições e afetos, de maneira a alcançarem os seus objetivos, entendendo que os alunos têm um papel ativo na sua realização académica. De maneira a compreender melhor o conceito de autorregulação da aprendizagem é necessário nomear e distinguir algumas dimensões relacionadas ao funcionamento psicológico do sujeito que podem ser autorreguladas, nomeadamente: cognição e metacognição, motivação e comportamento (Pintrich, 2004; Wolters et al., 2005). Primeiramente, as estratégias cognitivas têm a função de apoiar o sujeito no processo de armazenamento das informações e na compreensão das mesmas, ao passo que as estratégias metacognitivas encontram-se associadas a processos de planeamento, monitorização e regulação do pensamento e consequentemente da sua aprendizagem (Gamba & Boruchovitch, 2018). A regulação da motivação está relacionada com o empenho ou com a desmotivação por parte dos discentes em relação ao processo de aprendizagem (Bzunech & Boruchovitch, 2016). Por último, as estratégias comportamentais envolvem as tentativas de esforço por parte dos alunos em monitorizar e regular os seus comportamentos ao longo do processo de aprendizagem (Wolters et al., 2005).

A competência de autorregulação da aprendizagem não é uma competência inata, ou seja, para o sujeito a adquirir é imprescindível que seja trabalhada ao longo da vida, com a ajuda de intervenientes importantes para si, como os pais (Farroq & Assim, 2020; Piscalho & Simão, 2014). Assim, de acordo com a Teoria da Autodeterminação (SDT) de Deci e Ryan (2000), quanto mais promotoras de autonomia, empáticas, motivadoras e encorajadoras forem as figuras parentais mais autorregulados os sujeitos se tornam academicamente.

Diante esta síntese teórica e empírica, o presente estudo procura compreender através de uma abordagem dimensional de que maneira a utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem (i.e. cognitivas/metacognitivas, comportamentais e motivacionais) na disciplina de Matemática se encontram relacionadas com os EEP percebidos pelos jovens, assim como de que forma este último construto se diferencia de acordo com determinadas variáveis (i.e. género, ano escolar/idade e desempenho académico dos alunos). Nesse sentido, de um ponto de vista geral, esta dissertação contribui para impulsionar a discussão em redor dos papéis diferenciais do funcionamento parental, segundo uma perspetiva recente e muito pouco explorada, a perspetiva dimensional. Em paralelo, face ao insucesso vivenciado pelos alunos e o conseqüente impacto que tal pode vir a ter no seu bem-estar, esta dissertação contribui para prever o mesmo, por meio do entendimento de quais dimensões parentais têm impacto negativo na autorregulação da aprendizagem dos filhos e posteriormente ajudar as figuras parentais a atuarem da melhor maneira no desenvolvimento dos mesmos. Numa ótica pessoal, a escolha desta temática prendeu-se principalmente ao grande interesse e curiosidade em relação ao tema da parentalidade.

Posto isto, a presente dissertação contou com a participação de 281 alunos de uma instituição privada, que frequentavam o 6º e 9º ano de escolaridade. Para a análise das estratégias de autorregulação, utilizou-se um instrumento composto por três escalas: a Escala da autorregulação cognitiva e metacognitiva; a Escala da autorregulação comportamental e a Escala da autorregulação motivacional. Para avaliar as percepções dos alunos em relação aos EEP, utilizou-se o Questionário dos Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r). A par destes instrumentos, para a recolha de informações importantes para o estudo, recorreu-se à ficha sociodemográfica. Dado a importância da criação de instrumentos fortes em termos psicométricos (Almeida & Freire, 2017), foram realizadas análises fatoriais exploratórias e confirmatórias quando necessário, assim como análises de consistência interna.

Em termos da estruturação do presente trabalho, o mesmo divide-se em seis capítulos apresentados sequencialmente, sempre em conformidade com as Normas APA (APA, 2020). Após um pequeno capítulo introdutório, onde é explicado a problemática de investigação, surge o capítulo II (i.e. Revisão de Literatura), onde são resumidos os conceitos mais importantes sobre os estilos educativos parentais e a autorregulação da aprendizagem, e de seguida, são apresentadas investigações em torno da relação entre estes dois construtos, com relevância para a colocação das questões de investigação no capítulo III.

No capítulo III (i.e. Problemática de Investigação) por meio da importância que a família revela ter na criança e em particular nas estratégias de autorregulação da aprendizagem, foram apresentados os objetivos e questões a que o estudo se propõe responder e confirmar, por meio

do procedimento metodológico apresentado no capítulo seguinte (IV), em que é apresentado, sequencialmente, o design escolhido na investigação, a descrição dos 281 participantes utilizados, o instrumento aplicado para entender as suas percepções em relação aos estilos educativos dos seus progenitores, bem como as escalas aplicadas para a avaliação das suas estratégias de autorregulação da aprendizagem. De seguida, no capítulo V, são apresentados os resultados conseguidos, sendo no capítulo VI, onde face à problemática lançada, os mesmos são traduzidos e interpretados segundo a literatura sobre os estilos educativos parentais e a autorregulação da aprendizagem, apresentada no capítulo II, retirando-se assim as conclusões centrais do estudo. Ainda no capítulo VI, são apresentados os contributos que a investigação traz para o assunto da parentalidade e do seu impacto nos educandos, as limitações que a mesma acarreta, bem como sugestões de estudos futuros com relevância na área da psicoeducação.

## II. REVISÃO DE LITERATURA

### 1. Estilos Educativos Parentais

#### 1.1. *Família e Parentalidade*

O conceito de “família” define-se como sendo um grupo social e complexo, constituído por um conjunto de pessoas ligadas em termos emocionais, que dividem preocupações (Biasoli-Alves, 2004 citado por Pratta & Santos, 2007). Considerando-se, assim, um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento infantil em termos da criação de competências emocionais e sociais. É neste ambiente familiar que o ser humano adquire quando é criança, os valores, crenças, atitudes, normas e comportamentos, adequados em termos culturais e que o guiarão para o resto da sua vida (Berns, 2009 citado por Pasquali et al., 2012).

Tal conceção de família, traz referência a uma das mais importantes teorias na área do desenvolvimento humano, a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1993). De forma breve, nesta teoria o desenvolvimento da criança é visto como o resultado de uma construção ativa, respondendo tanto às suas próprias características como, à relevância e natureza dos contextos em que se encontra inserida (Martins & Szymanski, 2004). A família não existe de forma independente, isto é, interage com os restantes contextos sociais, em que as condições destes últimos têm influência no seu interior e nos sujeitos que a constituem. Nesse sentido, a função da família é fornecer segurança, afeto, proteção, bem-estar e apoio ao jovem (Bronfenbrenner, 1993).

Nesta teoria, Bronfenbrenner (1993) definiu a variedade de contextos onde o sujeito interage como um sistema de sistemas, interdependentes e com impacto em todo o desenvolvimento do mesmo. Para isto, o autor distinguiu hierarquicamente quatro ecossistemas, nomeadamente: microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas, em que o ponto central de interseção entre todos, diz respeito à “localização” do jovem. Neste sentido, é ao nível do microssistema que as interações diretas e bidirecionais acontecem, experimentadas pelo jovem com os elementos da sua família e outros contextos principais, assim como se caracterizam por ser onde se acentuam as relações entre pais e filhos (Martins & Szymanski, 2004), domínio de enfoque nesta investigação.

A ideia de interdependência entre o sujeito e os vários contextos em que está inserido (família, escola, comunidade, ideologias) defendida por Bronfenbrenner (1993) e explicada anteriormente, representa o mesmo referencial teórico que o modelo ecológico-sistémico do autor Belsky (1984, citado por Silveira & Wagner, 2011). Este autor, paralelamente ao contexto social, defendeu a relevância de duas dimensões no entendimento da parentalidade, conceito a ser abordado de seguida, nomeadamente: dimensão dos pais e a dimensão das crianças/jovens. Por

outras palavras, Belsky (1984, citado por Silveira & Wagner, 2011), defendeu para além das características da criança e dos seus históricos de desenvolvimento, as características dos pais, a sua relação enquanto cônjuges, os seus trabalhos e a rede social, são também variáveis importantes com impacto direto e indireto no processo de como os pais se comportam enquanto pais (Silveira & Wagner, 2011).

A família, para além de ser o primeiro ambiente em que acontecem as experiências iniciais de vida, é também o lugar que permite que a criança participe de forma ativa em variadas situações, assuma papéis distintos e realize atividades com outros sujeitos e nos variados contextos (Bronfenbrenner, 1996 citado por Silva et al., 2008). Em conformidade com isto, é neste ambiente onde a criança vai adquirindo a consciência de si própria como ser único e diferenciado dos restantes seres (Macedo, 1994), assim como cumpre a função de assegurar as diversas necessidades que vão emergindo ao longo do desenvolvimento da criança (i.e segurança, sentimento de pertença, afeto e necessidades cognitivas e sociais) de forma a garantir que este ocorra de forma saudável (Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Macedo, 1994). Assim sendo, a família, especialmente, os pais são quem modela os comportamentos dos seus filhos e quem lhes dá disciplina, caracterizando-se por serem os seus principais agentes de socialização (Coutinho, 2004).

Nesse sentido, este pressuposto descrito anteriormente, isto é, de que os pais têm o papel de fomentar e facilitar o desenvolvimento dos seus filhos, levou ao surgimento do conceito de parentalidade e por conseguinte desenvolvimento de estudos em relação aos processos e atividades parentais, defendendo-se que a parentalidade tem um papel imprescindível no desenvolvimento da criança (Barroso & Machado, 2010; Kuppens & Ceulemans, 2019). Ou seja, a parentalidade apresenta uma grande importância, dado que é por meio da mesma que é possível satisfazer e cumprir a finalidade da família (Cruz, 2013).

A parentalidade, segundo Cruz (2013) e Barroso e Machado (2010) diz respeito à maneira como os responsáveis parentais processam a educação dos seus descendentes, inculcando-lhes valores e fomentando-lhes um desenvolvimento pleno e saudável, através do recurso da família ou da comunidade. Nesse sentido, a parentalidade apresenta diferentes funções, sendo as principais, de acordo com Cruz (2013): “satisfação das necessidades mais básicas”; “disponibilização à criança de um mundo físico organizado e previsível”; “a resposta às necessidades de compreensão cognitiva das realidades extra-familiares”; “satisfação das necessidades de afeto, confiança e segurança” e por último, “satisfação das necessidades de interação social da criança”.

Nesse sentido, a parentalidade é definida como uma das tarefas mais complexas, difíceis e com grandes desafios e responsabilidades para o sujeito (Holden, 2010 citado por Barroso & Machado, 2010). Apesar das divergências de opiniões sobre a influência da parentalidade nas

crianças e jovens, esta permanece como a principal tarefa/função da geração dos pais, com o intuito de preparar a geração seguinte, a dos filhos, para situações de cariz físico, económico e psicossociais com que vão ter de enfrentar ao longo da sua vida e do seu desenvolvimento (Bornstein, 2002 citado por Barroso e Machado, 2010).

## **1.2. Conceito e Definição de Estilos Educativos Parentais**

A literatura em volta da parentalidade tem algumas décadas, tendo revelado que apesar de ser uma prática antiga, a sua definição é relativamente recente (Cruz, 2013). Tem-se considerado a parentalidade como o resultado da junção de diversos fatores interligados entre si. Tais fatores vão do contexto micro ao macro, relacionando as características de cada criança, as características das figuras parentais e as características do contexto social (Belsky et al., 1984). No estudo sobre a parentalidade, de acordo com a grande magnitude de publicações revistas, são abordados diferentes termos, nomeadamente: EPP, práticas parentais e comportamentos parentais/dimensões de interação parental (Cruz, 2013; Darling & Steinberg, 1993; Kuppens & Ceuleman, 2019). Dessa forma, para um melhor entendimento da influência dos pais no desenvolvimento infantil é imprescindível diferenciar os conceitos de Estilos educativos parentais, de acordo com vários autores e de Práticas Parentais (Albuquerque, 2016; Darling & Steinberg, 1993; Morgado et al., 2013). Contudo, é de sublinhar para o facto de a definição destes conceitos ser dependente da perspetiva de análise em que os autores de cada investigação se encontram posicionados.

O conceito de EEP, tema central na presente investigação, tem sido um dos conceitos mais investigados e que tem promovido a reflexão sobre o tema da parentalidade. Como irá ser abordado mais à frente, existem duas abordagens principais no estudo deste conceito, nomeadamente: a abordagem tipológica e a abordagem dimensional. Quando comparadas estas abordagens é possível perceber que ambas apresentam diferentes pontos positivos e que contribuem de forma distinta para o estudo da parentalidade (Oliva et al., 2008; Simões, 2011).

São vários os estudos realizados em volta da conceptualização dos EEP, no entanto, os estudos primogênicos em relação a este conceito remontam para os trabalhos elaborados por Baumrind (1966) e às grandes influências dos estudos de Baldwin (1948), Becker (1964) e Schafer (1965). De forma a delinear e a compreender melhor o conceito de EEP, a presente investigação seguirá os estudos de Darling e Steinberg (1993) e Cruz (2013) dado nos identificarmos na maneira como estes perspetivam historicamente este conceito, assim como, pelo facto de terem revisto importantes estudos sobre o tema dos EEP, nomeadamente os estudos de Diana Baumrind (1966), como mencionado anteriormente, e o estudo de Maccoby e Martin (1983), possibilitando uma melhor compreensão sobre o construto e sobre a evolução da sua definição ao longo dos anos.

Assim como mencionado anteriormente e de acordo com Darling e Steinberg (1993) é necessário distinguir estilo educativo parental de prática parental de forma a compreender melhor o tema da parentalidade. Nesse sentido, os EEP dizem respeito a atitudes adotadas pelas figuras parentais para com o jovem, por meio das quais se estabelece um clima emocional onde os pais educam os seus filhos através das suas práticas parentais (Cruz, 2013; Darling & Steinberg, 1993; Maia & Soares, 2019; Soares & Almeida, 2011). Segundo Webner et al. (2004), tal construto está relacionado à maneira como os pais lidam com questões hierárquicas, poder e apoio emocional. Nesse sentido, as práticas parentais consistem no conjunto de estratégias utilizadas pelos pais para acabarem com comportamentos encarados por eles como desadequados, procurando dar incentivo à adoção de comportamentos positivos para si (Darling & Steinberg, 1993). Por meio de tais práticas é comunicada ao jovem uma atitude emocional representada através de um gesto (i.e. tom de voz, linguagem corporal, expressões faciais, etc.) que transmite a posição afetiva dos pais perante a criança/jovem (Cruz, 2013; Darling & Steinberg, 1993). Apesar da avaliação destas práticas ocorrer em termos da sua frequência e do conteúdo de comportamento, a compreensão geral do estilo surge através da junção dessas estratégias educativas e do conjunto de atitudes de afeto por parte das figuras parentais, favorecendo assim a qualidade das interações que se vão estabelecendo (Darling & Steinberg, 1993).

De acordo com Keith e Christensen (1997, citado por Oliveira et al., 2002) ao passo que os EEP são independentes de qualquer situação particular de socialização e podem ser demonstrados em variadas interações entre as figuras parentais e os seus filhos, as práticas parentais diferem de situação para situação. Além do mais, práticas parentais distintas podem ser dirigidas para um mesmo resultado na criança, ou seja, o pai e a mãe podem conjugar estratégias diferentes dependendo da circunstância (Reppold et al., 2002 citado por Weber et al., 2004).

Tal diferenciação resultou no modelo integrativo de Darling e Steinberg (1993), considerado um dos modelos teóricos que sustenta teoricamente o efeito que os estilos parentais e as práticas parentais têm no desenvolvimento da criança. Este modelo defende que os estilos e as práticas dos pais são resultados diretos de objetivos, valores e crenças dos mesmos, assim como defende o facto das atitudes parentais terem influência no desenvolvimento dos jovens em vários processos, sendo que as práticas apresentam uma influência direta no comportamento da criança (Darling & Steinberg, 1993). Nesse sentido, segundo este modelo, a compreensão dessas influências no comportamento do jovem presume entender, para além das relações familiares, os valores e os objetivos definidos pelos pais (Maia & Soares, 2019).

Passado alguns anos, Cruz (2013) realizou um estudo, onde foi possível observar semelhanças e até sobreposições com o estudo de Darling e Steinberg (1993) no que diz respeito

às dimensões utilizadas para clarificar o conceito de práticas parentais e designar os estilos, enquanto se observou alguma mudança em termos terminológicos.

Assim como mencionado anteriormente, foram muitos os autores mencionados nos estudos de Darling e Steinberg (1993) e Cruz (2013) que serviram de base às suas investigações. No caso de Baldwin (1948, citado por Cruz, 2013), com o objetivo de explicar o construto de EEP, definiu três dimensões, nomeadamente: “democracia vs. autocracia”; “controle vs. permissividade” e “aceitação”, que Darling e Steinberg (1993) denominaram de “calor vs. hostilidade” e “distanciamento vs. envolvimento”. Em comparação, Schaefer (1959, citado por Darling e Steinberg, 1993) definiu como dimensões: “amor vs. hostilidade” e “autonomia vs. controle”, nomeadas por Cruz (2013) de “aceitação vs. rejeição”, “autonomia psicológica vs. controle psicológico” e “controle firme vs. controle relaxado”. Por último, Becker (1964, citado por Cruz, 2013) com as dimensões: “aceitação vs. hostilidade”, “restritividade vs. permissividade” e “envolvimento emocional ansioso vs. desvinculação calma” e enunciadas por Darling e Steinberg (1993) como “calor vs. hostilidade” e “restritividade vs. permissividade”.

Os EEP e as dimensões a si subjacentes, foram foco de estudo em várias investigações com jovens de idades distintas e de outros grupos socioculturais e étnicos que contribuíram para a clarificação da tipologia de Baumrind (1966), explicada de seguida (Carvalho & Silva, 2014; Weber et al., 2006).

À semelhança de Baldwin (1948), Becker (1964) e Schafer (1965), abordados por Cruz (2013), a autora Baumrind (1966) também analisou os comportamentos dos pais de acordo com certas dimensões daí retiradas, nomeadamente: aceitação/responsividade vs. controle parental. A partir de tal combinação, a autora decidiu criar o modelo de autoridade parental, como sustento teórico do impacto que os estilos parentais e as práticas parentais apresentam no desenvolvimento infantil. Este referencial defende a interação entre as necessidades dos filhos e a qualidade do contexto familiar, incorporando o regime de crenças dos progenitores, os processos ao nível emocional e as condutas sociais que levam a diferenças individuais que se refletem no desenvolvimento do jovem (Baumrind, 1966). O modelo teórico de Baumrind identifica a capacidade que os pais têm para inculcar nos educandos a socialização ajustada às demandas da sociedade. Assim sendo, foi necessário por parte da autora dirigir o foco para a influência das mudanças do padrão de autoridade dos pais sob o desenvolvimento dos jovens. Para tal, é imprescindível diferenciar os comportamentos dos pais e dos filhos.

Por via do aparecimento das dimensões Aceitação e Controle – vistas como complementares, mas independentes – expressas através dos comportamentos dos pais, passa a definir-se cada um dos EEP (Ducharme et al., 2006). Baumrind (1966) sugere a existência de três

estilos parentais, nomeadamente: autoritário, autorizado/democrático e permissivo (Campos & Cruz, 2011), descritos de seguida.

Segundo o modelo teórico de Baumrind (1966), pais e mães que moldam, dominam e avaliam os comportamentos do jovem com base em normas de conduta definidas, caracterizam-se por serem autoritários. Estes pais consideram a obediência dos seus filhos como uma virtude, defendem a utilização de métodos punitivos Baumrind (1966), comunicam de forma unidirecional com as crianças, não negociam as regras e não partilham opiniões com as mesmas (Baumrind, 1971, 1978). Deste modo, pais autoritários não são flexíveis, criticam bastante e restringem a autonomia dos filhos (Cruz, 2013), tendo as expectativas altas no que diz respeito ao nível de maturidade que as crianças apresentam (Baumrind, 1971, 1978). Paralelamente a isto, são pouco afetuosos e respondem pouco às necessidades psicológicas dos jovens (Cecconello et al., 2003).

No que diz respeito ao Estilo Autorizado/Democrático, os pais estabelecem regras e limites ao mesmo tempo que são afetuosos, empáticos, escutam e discutem opiniões, incentivando a tomada de decisão (Neves, 2018). Existe uma tentativa racional e orientada por parte dos pais democráticos em guiar as atividades dos seus filhos, estimular o diálogo com os mesmos e torná-los mais autônomos e individualistas (Baumrind, 1971, 1978). Além disto, existe uma partilha com os filhos sobre as crenças que assentam na maneira como estes agem quando recusam concordar, adotando um controlo firme sem diminuir e eliminar a perspetiva dos mesmos, ou seja, para além dos pais apresentarem o seu próprio ponto de vista, estes defendem que os filhos também dispõem do seu e reconhecem que apresentam os seus próprios interesses, porém não constroem as decisões que tomam em consenso ou de acordo com aquilo que a criança deseja. Pais democráticos promovem também um clima estimulante, apostando bastante na educação dos seus filhos (Baumrind, 1966). Jovens criados por pais democráticos desenvolvem-se de forma positiva em termos emocionais e sociais, assim como passam a participar ativamente no processo de aprendizagem académica, funcionando como agente promotor de desenvolvimento psicológico (Baumrind, 1966; Cecconello et al., 2003; Pereira & Agostinho, 2015).

Por fim, pais permissivos, caracterizam-se por ter uma postura positiva e aceitante, dado que tentam em oposição aos autoritários, orientar os seus comportamentos de maneira não-punitiva, diante os desejos e ações dos filhos, recorrendo à razão para cumprir os seus deveres (Baumrind, 1966; Veríssimo & Cardoso, 2013 citado por Pereira & Agostinho, 2015). São expressos reduzidos níveis de controlo nos comportamentos dos filhos, assim como são impostos a estes, reduzidos níveis de responsabilidade e maturidade. O estilo permissivo caracteriza-se por existir comunicação e afeto, assim como tolerância diante os impulsos, necessidades e desejos da criança, ou seja, um forte apoio emocional (Baumrind, 1966, 1971, 1978). Paralelamente, a

perspetiva destes pais não se caracteriza por modelar a criança aos seus ideais, mas sim demonstrar-lhes que eles, pais, poderão ser uma via para as crianças concretizarem os seus sonhos, ou seja, neste estilo parental considera-se os pais mais recursos do que agentes ativos (Cruz, 2013). Dessa forma, pais permissivos ouvem os desejos dos seus filhos, são recetivos às suas ações, assim como, evitam a autoridade (Baumrind, 1966; Ceconello et al., 2003; Veríssimo & Cardoso, 2013 citado por Pereira & Agostinho, 2015).

Anos mais tarde, os autores Maccoby e Martin (1983, citado por Ceconello et al., 2003), procuraram alargar a tipologia de Baumrind (1966), isto é, decidiram desdobrar o estilo permissivo em estilo indulgente e negligente, passando a haver quatro EEP. De forma sucinta, pais indulgentes apresentam a mesma perspetiva que os pais permissivos, na tipologia de Baumrind (1966), ou seja, apresentam um elevado grau de afetividade, não impõem regras ou limites, assim como, são mais tolerantes perante as ambições dos seus educandos. Por outro lado, pais negligentes caracterizam-se por serem ausentes e indiferentes, por se envolverem muito pouco nas tarefas parentais, dado se centrarem nos seus próprios interesses, assim como, por exercerem pouco controlo e não responderem às necessidades dos seus filhos em termos emocionais, físicos e afetivos (Ceconello et al., 2003; Estlein, 2016; Oliveira, 2002 citado por Lavado, 2015).

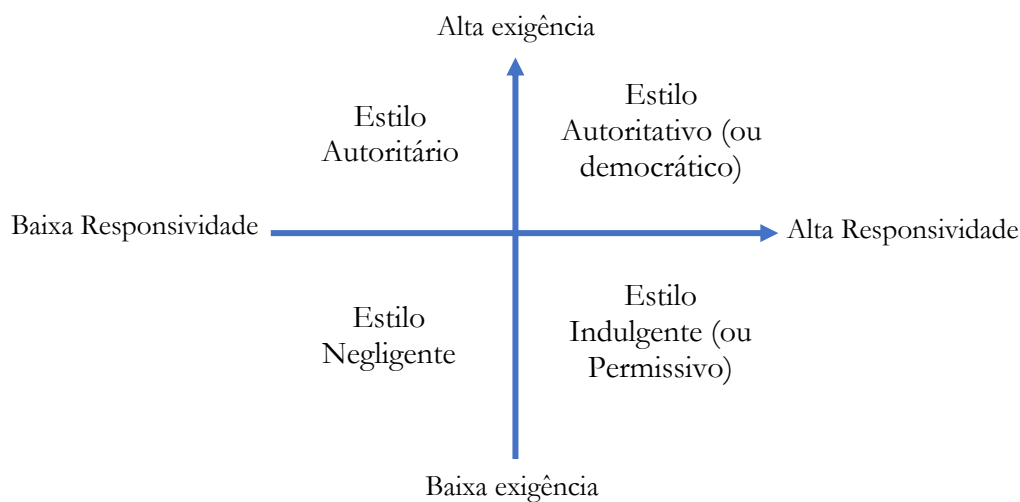
Como mencionado anteriormente, os EEP em grande parte dos estudos sobre a parentalidade, caracterizam-se segundo duas dimensões centrais: Exigência/Controlo e Responsividade/Aceitação/Afeto. No que diz respeito à primeira dimensão igualmente designada de severidade, rigidez, rejeição ou rigor, esta refere-se ao controlo que os pais exercem sobre os seus filhos, isto é, atitudes de supervisão e disciplina parental, com o intuito de fazer com que os seus educandos cumpram as regras e normas sociais. Em conformidade, esta dimensão exige maturidade, supervisão, disciplina e rapidez por parte dos pais para controlarem o jovem que está a desobedecer. Já no que se refere à segunda dimensão igualmente nomeada de suporte, afeto, envolvimento ou aceitação, esta está inserida num largo domínio afeto-emocional, remetendo para a suscetibilidade dos pais em relação aos interesses e necessidades das crianças. Ou seja, nesta última dimensão os pais reconhecem e promovem intencionalmente a individualidade, a autoafirmação e a autorregulação do jovem, por meio de atitudes afetivas de apoio ao nível emocional e da compreensão das necessidades e exigências da criança (Baumrind, 1966; Baumrind, Larzele & Owens, 2010; Ceconello et al., 2003; Cruz, 2013; Darling & Steinberg, 1993; Estlein, 2016; Musitu et al., 2008 citado in Pasquali et al., 2012; Sampaio, 2007).

Posto isto, de acordo com Estlein (2016), é a partir do cruzamento dos extremos maiores e mais pequenos de cada uma das dimensões que se definem os EEP, descritos em cima. Ou seja, apesar de ambas as dimensões serem diferentes dado corresponderem a modelos parentais distintos

não invalida que seja feita uma análise das duas para se inferir qual o tipo de atuação/estilo parental, podendo assim conhecer o desempenho das figuras parentais em cada uma das dimensões (Ducharme et al., 2006). Dessa forma, o Estilo Autoritário caracteriza-se por um elevado controlo/exigência e baixa responsividade/aceitação/afeto; no Estilo Autorizado/Democrático tanto a dimensão controlo/exigência como a dimensão responsividade/aceitação/afeto são elevadas; o Estilo Permissivo/Indulgente classifica-se por existir um baixo grau de controlo/exigência e uma moderada recetividade/aceitação/afeto (Baumrind, 1966, 1971); e por último, no Estilo Negligente ambas as dimensões são reduzidas (Estlein, 2016) (Figura 1).

### Figura 1

*Classificação dos estilos educativos face à dimensão exigência e à dimensão responsividade*



De acordo com Darling e Steinberg (1993), os estudos realizados por Baumrind (1966), revelaram que os vários EEP não impulsionam da mesma maneira o desenvolvimento das crianças. Assim sendo, de forma consensual, destaca-se o facto do estilo democrático também designado de autoritativo, se considerar o melhor estilo parental para um desenvolvimento eficaz das crianças. Isto é, os filhos de pais democráticos têm uma grande probabilidade de apresentarem um bom desenvolvimento de competências emocionais e sociais e participarem de forma ativa no processo de aprendizagem académica, agindo como impulsionador de desenvolvimento psicológico (Carvalho & Silva, 2014; Pereira & Agostinho, 2015). Por outro lado, o estilo negligente designado igualmente como rejeitante-negligente de acordo com a reformulação de Maccoby e Martin, é o estilo parental que mais leva ao desajustamento psicológico e comportamental (Cruz et al., 2018; Estlein 2016). Isto é, filhos de pais negligentes constituem baixa competência e assertividade em termos sociais, havendo uma maior probabilidade de desenvolverem comportamentos

problemáticos, por exemplo, condutas delinquentes (Maccoby & Martin, 1983 citado por Pereira & Agostinho, 2015; Sarwar, 2016).

Deste modo e assim como mencionado no início desta investigação, no estudo sobre os EEP, existem duas abordagens investigativas, a tipológica e a dimensional. Tais abordagens divergem entre si pela maneira como os padrões de comportamentos e características das figuras parentais estão organizadas e integradas (Costa & Cruz, 2012), contudo complementam-se (Oliva et al., 2008).

No que diz respeito à abordagem dimensional, esta foca-se nas variáveis parentais que caracterizam e qualificam o funcionamento das relações entre os pais e os seus educandos (Cruz et al., 2018; Jiménez-Iglesias & Moreno, 2015; Neves, 2018). Em conformidade, possibilita compreender melhor e mais detalhadamente como é que funciona tal relação dado alargar a análise dos efeitos de cada uma das dimensões contempladas (Gralewski & Jankowska, 2020). Já em relação à abordagem tipológica, bastante utilizada nas investigações sobre o impacto das interações pais-filhos no desenvolvimento destes últimos (Parke & Buriel, 1998 citado por Ducharne et al., 2006), considera-se que as figuras parentais diferem em certas dimensões do comportamento, sendo possível caracterizar o estilo educativo através da combinação de algumas dessas dimensões (Cruz et al., 2018; Parke & Buriel, 1998 citado por Ducharne et al., 2006; Jiménez-Iglesias & Moreno, 2015; Neves, 2018). No entanto, sublinha-se que na presente investigação é utilizada como ponto de referência, a abordagem dimensional.

Em suma, a quantidade de estudos existentes ao longo das décadas sobre a parentalidade e em específico sobre os EEP, têm evidenciado que a tipologia destes últimos é certamente um quadro útil para compreender as dinâmicas parentais e os potenciais resultados que as figuras parentais poderão trazer nos seus filhos (Estlein, 2016).

### ***1.3. Instrumentos utilizados na avaliação dos estilos educativos parentais***

Os EEP, assim como abordado no capítulo anterior, passaram ao longo dos anos por distintas conceptualizações, o que conseqüentemente levou à elaboração de variados instrumentos utilizados para a sua avaliação. Alguns exemplos de instrumentos utilizados em várias partes do mundo, na avaliação dos EEP são: o PSDQ; o EMBU; o ESPA29; o PARQ (e PARQ/C); o PSI; o CRPBI; entre muitos outros (González-Cámara et al., 2019; Reparaz et al., 2021; Zavala & Romero, 2020).

É de referir que grande parte dos instrumentos utilizados na avaliação dos EEP, são questionários, considerados um tipo de instrumento muito familiar à maioria das pessoas. Porém, apesar de detetarem alguns comportamentos/atitudes parentais que não são possíveis de serem observados de forma direta, trazem também consigo algumas dificuldades, essencialmente no seu

desenvolvimento e aferição. Ao mesmo tempo que são utilizados questionários nos estudos sobre o tema dos EEP, existe outro método, a observação que, tanto pode ocorrer em contexto natural como em laboratório, através de atividades já planeadas. Contudo, assim como os questionários, ambos estes tipos de observações trazem consigo alguns problemas, como a deseabilidade social (Canavarro & Pereira, 2007 citado por Luís, 2011).

Segundo Caballos e Rodrigo (1998, citado por Luís, 2011) e Fernandes (2012) apesar do enorme leque de instrumentos sobre os estilos e práticas parentais, uma reduzida quantidade deles estão adaptados para português, algo imprescindível para a realização de profundos estudos sobre o tema. Contudo, existem exceções, como é o caso do Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP), desenvolvido por Ducharne et al. (2006).

Nesse sentido, o QEEP, surgiu tendo por base a *Parenting Scales* de Lamborn et al. (1991) e procura avaliar a perceção dos adolescentes sobre os estilos educativos dos seus pais (Ducharne et al., 2006), tendo sido validada anos mais tarde com jovens entre os 12 e os 15 anos por Cruz et al. (2011). Mais recentemente em Portugal, Cruz et al. (2018) com o objetivo de recolher informações mais específicas sobre como os pais e as mães atuavam com os seus educandos (até aos 18 anos), decidiram rever e adaptar a versão de 2011, passando a denominar-se de Questionário dos Estilos Educativos Parentais-revisto (QEEP-r).

Em termos evolutivos, o QEEP primeiramente procurou avaliar as perceções dos jovens sobre os estilos educativos dos pais segundo uma perspetiva bi(dimensional) (responsividade vs. exigência) com o intuito de atender a abordagem tipológica de Baumrind e Maccoby e Martin (Ducharne et al., 2006; Nunes & Mota, 2017). Na versão atual, a QEE-r passou a adotar-se exclusivamente uma perspetiva tri(dimensional) de funcionamento dos pais distinto para o pai e para a mãe, isto é, procurou-se entender como é que as relações entre pais e filhos se caracterizam de acordo com três dimensões, nomeadamente: autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento (Cruz et al., 2018, Oliva et al., 2008). Nesse sentido, de forma a confirmar as três dimensões, foram feitas análises fatoriais confirmatórias, tendo todas revelado boa qualidade em termos psicométricos, assim como invariância configural e métrica (Cruz et al., 2018).

Por fim, considera-se o QEE-r um instrumento ainda muito pouco utilizado nas pesquisas sobre os EEP dado ser bastante recente (2018), destacando-se para o facto de na presente investigação se utilizar essa mesma versão, explicada à frente de forma mais detalhada.

#### **1.4. Estudos no domínio dos Estilos Educativos Parentais**

De maneira a contextualizar melhor a importâncias dos EEP dentro do presente trabalho, serão apresentadas algumas pesquisas e trabalhos que relacionam este tema com outras variáveis, nomeadamente: o género dos pais; o género dos jovens; a idade/ano escolar e o desempenho

escolar. Tendo em conta que esta investigação se caracteriza por ser de cariz dimensional, ao longo da procura empírica, procurou-se sempre que possível dar privilégio a investigações com o mesmo cariz.

É importante referir que a investigação em torno dos EEP começou por se focar fundamentalmente na figura materna, dado se encararem como as principais cuidadoras dos filhos, por ser quem passa mais tempo com os mesmos e por serem quem toma as decisões centrais na organização do quotidiano (Cruz et al., 2018; Jeynes, 2016). Todavia, tendo em conta a complexidade das relações familiares e a relevância que apresenta na ecologia da família, é importante tentar compreender também o papel do pai (Goetz & Vieira, 2009). Com esta finalidade e com o propósito de estudar o efeito diferencial de mães e pais no desenvolvimento dos seus educandos, nos últimos tempos tem-se procurado incluir a figura paterna no estudo sobre a parentalidade (Cruz et al., 2018; Jeynes, 2016). Nesse sentido, apresentam-se de seguida alguns estudos que procuram estudar a perceção dos próprios jovens em relação ao papel diferencial dos seus pais (figura materna e figura paterna):

Primeiramente, no que diz respeito à pesquisa de Cruz et al. (2018), neste procurou-se estudar as propriedades psicométricas e a invariância do instrumento QEEP-r quanto ao estilo educativo de cada progenitor (mãe e pai), igualmente utilizado nesta investigação. Para tal, os autores aplicaram o mesmo a 664 estudantes do ensino básico e secundário, com idades compreendidas entre os 12 e 18 anos, tendo concluído que em comparação com o pai, os jovens percecionam o estilo educativo da mãe de forma mais positiva em todas as dimensões da escala (i.e. autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento).

Na sequência do estudo de Cruz et al. (2018), os mesmos autores em 2019 preconizaram outro estudo, onde aplicaram igualmente o QEEP-r a 168 estudantes, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, que tinha como intuito averiguar como é que eram percebidos os efeitos dos estilos educativos paterno e materno nas habilidades sociais e desempenho académico. No final da pesquisa, concluiu-se que existia efetivamente uma diferença na importância atribuída ao papel dos pais e das mães, sendo que é nas dimensões “autonomia psicológica” e “conhecimento”, onde as progenitoras são percecionadas de forma mais positiva pelos seus filhos, assim como são percecionadas pelos mesmos como quem contribui de maneira mais positiva para as suas habilidades sociais, enquanto os pais (homens) eram distinguidos como o progenitor com maior impacto no desempenho académico dos seus educandos (Cruz et al., 2019).

Em paralelo, Santos et al. (2022), através igualmente da utilização de uma abordagem dimensional, procurou com o seu estudo compreender se (1) existiam diferenças entre a perceção dos jovens sobre as práticas parentais educativas do pai e da mãe e (2) analisar a relação entre as

dimensões das práticas parentais percebidas do pai e da mãe e as diferentes estratégias da regulação emocional transmitidas pelos jovens. De forma a compreender quais as percepções dos alunos em relação aos estilos educativos dos seus progenitores, os autores utilizaram o QEEP-r a 413 estudantes do ensino superior com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos, tendo concluído que no que diz respeito ao primeiro objetivo, os jovens revelam que de entre a mãe e o pai, é a mãe o progenitor que maior conhece as suas atividades, mais promove a sua autonomia psicológica e que proporciona um clima de aceitação mais positivo.

Tais resultados foram igualmente corroborados na investigação de Palmeiro (2022), que também por meio de uma abordagem dimensional, procurou compreender que relações se estabelecem entre os EEP percebidos pelos adolescentes e o seu ajustamento psicológico, assim como se caracterizam e diferenciam ambos estes construtos mediante o efeito de determinadas variáveis, nomeadamente: o género, o ciclo de ensino, o desempenho académico do jovem. Para tal foi reunida uma amostra de 118 estudantes do 3º ciclo e secundário, com idades entre os 12 e os 18 anos, a quem se aplicou online o questionário QEEP-r, tendo-se revelado diferenças significativas na percepção dos jovens nos estilos educativos do pai e da mãe, essencialmente na dimensão da autonomia psicológica e conhecimento, tendo os progenitores masculinos apresentado níveis superiores unicamente na dimensão do clima positivo.

Posto isto, apesar das dimensões parentais serem estudadas de maneira indiferenciada (Laurson & Collins, 2009 citado por Cruz et al., 2019), a figura paterna e materna desempenham papéis distintos no desenvolvimento da criança (Ratelle et al., 2018). Nesse sentido, ao longo da literatura e assim como foi possível observar nos estudos anteriormente abordados, são as mães as percecionadas mais positivamente de entre ambos os progenitores. Tal se deve ao fato das mesmas estarem associadas a questões de cuidado/afeto e serem percecionadas pela criança como sendo o cuidador principal e o progenitor que mais tempo passa consigo, enquanto os pais são associados a questões de cariz económico, sustento e percecionados como a figura parental focada na concretização dos objetivos, a quem se consulta para obter informações ou para pedir ajuda na concretização dos trabalhos de casa (Goetz & Vieira, 2009; Jeynes, 2016).

O estudo sobre os EEP tendo em consideração potenciais diferenças de género do jovem, tem-se revelado contraditório. Por outras palavras, são algumas as investigações que concluem haver diferenças significativas entre género, como ao mesmo tempo têm surgido ao longo dos anos pesquisas que concluem a ausência dessas diferenças, assim como se irá observar de seguida a partir dos vários estudos abordados.

Em 2006, Ducharme e colaboradores, ao mesmo tempo que revelaram a primeira versão traduzida e adaptada ao contexto português do “Parenting Scales” de Lamborn et al. (1991), a que

denominaram de QEEP, constataram também a existência de diferenças significativas no que diz respeito ao género dos jovens. Neste estudo, avaliou-se as perceções de 640 jovens adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, por meio do entendimento ortogonal de duas dimensões, nomeadamente: supervisão/exigência e responsividade/afeto/envolvimento parental, em que a primeira está relacionada com o domínio afetivo-emocional dos pais e a segunda relativa ao controlo parental. Em termos das conclusões retiradas, os autores descobriram que as raparigas têm uma tendência para perceberem os seus pais como mais responsivos e controladores em comparação com os rapazes e que, portanto, existem diferenças entre género. Em paralelo, através deste estudo foi igualmente possível confirmar que estas diferenças existem na categorização tipológica em termos da identificação dos estilos educativos, isto é, os rapazes tendem a perceber os pais como mais permissivos e negligentes, ao passo que as raparigas tendem a percecioná-los como autorizados, isto é, mais responsivos e controladores. Para Ducharne et al. (2006), os estereótipos de género construídos pela sociedade são uma das possíveis justificações para estes resultados.

Contudo, apesar dos resultados de ambos estes estudos terem revelado a existência de diferenças de género, assim como já dito foram elaborados estudos que concluíram o oposto, tornando-se um tema bastante controverso. Primeiramente, os autores Soares e Almeida desenvolveram em 2011 uma pesquisa longitudinal que procurava analisar a perceção de adolescentes de nacionalidade portuguesa relativamente às práticas educativas dos seus progenitores. Para tal aplicaram a adaptação portuguesa do QEEP de Ducharne et al. (2006) a uma amostra de 136 estudantes de uma instituição de ensino público, em dois anos académicos, especificamente no 7º e no 9º ano do ensino básico. Um dos objetivos do estudo passou por compreender se a perceção de ambas as dimensões parentais (aceitação e monitorização) variava de acordo com o género do estudante, tendo concluído no final do estudo que tal não se concretizava e que, portanto, também não havia diferenças na forma como os EEP eram caracterizados.

Anos mais tarde, surgiu o estudo de Cruz et al. (2019) já abordado anteriormente, que por meio da aplicação do QEEP-r aos 168 alunos, para além de terem concluído que os jovens atribuem importâncias diferentes ao papel dos pais e das mães, acabaram também por não encontrar diferenças entre o género dos adolescentes e as suas perceções em relação aos EEP.

No que diz respeito ao estudo de Palmeiro (2022) a diferenciação dos EEP em função dos grupos de participantes femininos e masculinos foi algo avaliado, tendo-se constatado através da análise de dois grupos diferentes de estudantes (raparigas e rapazes) que o grupo feminino apresentava níveis elevados nas dimensões do funcionamento materno (i.e. autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) e o grupo masculino nas dimensões do funcionamento paterno

(i.e. autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento). Por outras palavras, neste trabalho foi possível constatar a existência de diferenças entre género no que diz respeito à percepção dos EEP, porém foi na dimensão “clima positivo” materno onde foi possível observar uma diferença mais significativa entre ambos os grupos de estudantes, a favor do grupo feminino.

Para além do género, no presente trabalho foi igualmente analisado a inter-relação entre a percepção dos EEP e uma segunda variável de natureza individual, nomeadamente: a idade/ano escolar. Ao contrário da primeira variável, a convergência de estudos desta última tem parecido mais evidente.

Nesse sentido, destaca-se o estudo de Ducharme et al. (2006) já abordado anteriormente, que para além de ter confirmado existirem diferenças nas percepções dos jovens nas dimensões parentais, responsividade e supervisão, tendo em conta o seu género, permitiu igualmente constatar a existência de variabilidade da idade em relação à percepção em ambas estas dimensões. Este estudo que contou com a participação de estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, observou uma propensão, pouco significativa, para os alunos mais velhos percecionarem os seus progenitores como menos responsivos e menos controladores. A existência desta variabilidade foi igualmente observada no estudo longitudinal de Soares e Almeida (2011), onde foi possível verificar que quando os alunos se encontravam no 7º ano tinham uma tendência para percecionarem os seus pais como mais responsivos e apoiantes e mais controladores e conhecedores de si e das suas rotinas, tendo-se observado o inverso ao nível do 9º ano de escolaridade.

Por último, o desempenho académico designado como o resultado alcançado pelos alunos, pode estar associado a diferentes variáveis, tais como: a autoestima; o autoconceito; a escolaridade dos pais; o envolvimento dos pais na vida dos filhos e o contexto sociocultural onde o jovem está inserido (Peixoto, 2003; Salvador & Weber, 2005). Assim sendo, também os EEP têm sido considerados igualmente como uma variável importante para o desempenho académico dos jovens (Paz, 2014), inter-relação esta analisada em vários estudos, tais como os que serão abordados de seguida.

Com a finalidade de estudar a inter-relação entre os EEP e o desempenho académico, surge o estudo de Toni e Hecaveí (2014) que por meio da análise das notas de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos e a aplicação do Inventário de Estilos Parentais (IEP) de Gomide (2006), concluiu que crianças com um desempenho académico mais elevado provêm de famílias que procuram estar envolvidas no seu desenvolvimento, estabelecer diálogo e criarem regras claras. Já as crianças com um desempenho académico mais baixo, tendem a prover de famílias com dificuldades em comunicar e onde o abuso físico é comum. Nesse sentido, pais que

praticam de forma negativa o seu papel, estão associados a filhos com um baixo desempenho acadêmico, enquanto a adoção de práticas parentais positivas estão associadas a um desempenho acadêmico superior (Toni & Hecaveí, 2014).

Igualmente associado a este tema, surge o estudo de Cruz et al. (2019) que por meio da aplicação do QEEP-r a 170 alunos, procurava compreender de que maneira eram percebidos os EEP da figura materna e paterna para as habilidades sociais e desempenho acadêmicos dos seus filhos. Nesse sentido, os autores observaram que alunos que percecionavam níveis elevados na dimensão “clima positivo” na sua figura paterna, apresentavam um desempenho acadêmico mais baixo. Todavia, conseguiram observar igualmente que os alunos que percecionavam níveis elevados de “conhecimento” paterno caracterizam-se por ser alunos com um melhor desempenho acadêmico. Já no que diz respeito à segunda variável avaliada, as habilidades sociais, neste estudo concluiu-se que as mesmas estão positivamente correlacionadas com a dimensão “conhecimento” materno. Posto isto, os resultados do estudo apontaram para o facto da perceção dos adolescentes em relação aos comportamentos parentais do pai se revelarem com maior impacto no desempenho acadêmico e os comportamentos parentais da mãe um efeito positivo nas suas habilidades sociais (Cruz et al., 2019).

Com este propósito surge igualmente o estudo de Horn et al. (2020), que contou com a participação de 432 adolescentes com idades entre os 15 e os 18 anos. Neste estudo por meio da utilização de um questionário sociodemográfico, médias de notas académicas e a Escala de Responsividade e Exigência parental, identificaram a existência de uma correlação positiva e pouco significativa entre a responsividade paterna e materna e o desempenho escolar das crianças/adolescentes, todavia o mesmo não se verificou para a dimensão “exigência materna” onde a correlação foi negativa e significativa. Nesse sentido, as análises do estudo revelaram que quanto mais exigente é a figura materna, pior é o desempenho escolar dos adolescentes e quanto maior é a responsividade do pai e da mãe melhor é o rendimento escolar, revelando assim o facto dos adolescentes necessitarem do estabelecimento de limites, mas também do quão importante é a existência de diálogo e escuta por parte dos progenitores, para que os filhos possam ter um desempenho acadêmico mais positivo (Horn et al., 2020).

## **2. Autorregulação da Aprendizagem**

### **2.1. Definição e contextualização do construto**

Nos últimos anos, perante as dificuldades sentidas pelos alunos ao longo das etapas de ensino-aprendizagem e conseqüente fracasso escolar, diversos investigadores nas áreas da Psicologia e da Educação têm procurado compreender as causas dessas dificuldades, propondo

formas de as reverter e prevenir (Ganda & Boruchovitch, 2018). Nesse sentido, os professores e educadores argumentam que incentivar os alunos a desenvolverem a autorregulação seria uma maneira eficaz de reduzir as suas dificuldades no seu processo de aprendizagem (Brunstein & Glaser, 2011; Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Para Zimmerman (1986), a autorregulação diz respeito a um processo complexo e multifacetado, em que os jovens têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem, regulando por eles próprios a sua cognição/metacognição, motivação e comportamentos, com o propósito de atingir objetivos já estipulados. Nesse sentido, a autorregulação procura intenção na ação dos sujeitos, sendo necessário que os mesmos tenham conhecimento dos objetivos colocados pela escola e que desenvolvam perceções de eficácia para o alcance dos mesmos. Ou seja, a autorregulação designa-se pela forma como o aluno estrutura, monitoriza e avalia a sua própria aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2011). Em paralelo, esse processo envolve fatores como o autoconhecimento, a autorreflexão, o controlo de pensamentos e o domínio emocional, resultando na mudança de comportamentos por parte dos alunos (Wolters & Benzon, 2013).

Desta forma os alunos autorregulados conseguem obter elevados níveis de autoeficácia e motivação, podendo ser caracterizados por serem persistentes durante o seu processo de aprendizagem, conseguirem avaliar a sua evolução, adaptarem as suas condutas com base na avaliação realizada, assim como, dispõem de comportamentos pró-ativos (Ganda & Boruchovitch, 2018; Rosário & Guimarães, 2003). Por essa razão, o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem é bastante importante, dado beneficiar a aprendizagem do aluno, bem como os seus resultados e conseqüente sucesso académico. Porém, a autorregulação não é uma capacidade inata ao sujeito, ou seja, este aprende a autorregular-se ao longo do seu desenvolvimento por meio das suas vivências, das aprendizagens proporcionadas pelos outros ao seu redor, e da interferência do contexto em que se encontra inserido (Grau & Whitbread, 2012).

São várias as teorias psicológicas que estudam a capacidade de autorregulação, procurando caracterizar as diferenças motivacionais, comportamentais e cognitivas/metacognitivas pelas quais os discentes atravessam ao longo do seu processo de aprendizagem, tanto em sala de aula como em outros ambientes escolares ou cenários de estudo (Wolters et al., 2005). Embora exista um vasto leque de modelos teóricos que explicam os processos de autorregulação da aprendizagem e que apresentam diferentes conceitos, todos esses modelos têm em comum certas características e pressupostos (Wolters et al., 2005).

O primeiro pressuposto comum assenta no facto de todos os discentes terem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, não sendo unicamente recetores de conteúdo transmitido pelos docentes, pais ou outros adultos, mas também seres construtivos dos seus significados,

objetivos e métodos com base nas informações transmitidas pelo contexto ao seu redor juntamente com as informações do seu “interior”, isto é, a sua mente (Wolters et al., 2005). No que diz respeito ao segundo pressuposto, este encontra-se associado à percepção de que os alunos têm o poder de controlar e moderar certas questões cognitivas suas, motivacionais e comportamentais, mas também determinadas características dos seus contextos. Porém, existem aspetos biológicos, de desenvolvimento ou limitações contextuais que podem impedir ou afetar as tentativas de regulação (Wolters et al., 2005). A terceira diretriz encontra-se associada ao termo de critério, isto é, qualquer modelo de regulação assume que existe um modelo/valor de referência que permite realizar comparações, com o objetivo de perceber se o processo de aprendizagem deve permanecer como está ou se é preciso realizar alguma alteração (Wolters et al., 2005). Como quarto e último pressuposto compartilhado entre os modelos de autorregulação da aprendizagem, existe a visão de que as atividades autorregulatórias são a articulação entre as características do sujeito e dos contextos e o seu desempenho, isto é, não são unicamente as características da pessoa nem somente as características dos ambientes em redor da mesma que influenciam diretamente a sua aprendizagem e o seu desempenho académico. Nesse sentido, é possível entender que a autorregulação cognitiva, metacognitiva, comportamental e motivacional têm um papel mediador nas relações entre o sujeito, o ambiente e o desempenho (Wolters et al., 2005).

Para além dos benefícios académicos que a promoção da autorregulação traz para os jovens, traz igualmente benefícios na sua futura prática profissional, tendo em conta que os pressupostos que guiam o processo de autorregulação (i.e. o monitoramento, o controlo e a reflexão) podem ser utilizados em diferentes áreas da vida da pessoa (Wolters & Benzon, 2013)

Em termos estruturais, existe um aspeto em comum entre os modelos teóricos da autorregulação da aprendizagem que diz respeito ao facto de assumirem que o processo de aprendizagem se reparte em diferentes fases, isto é, que se caracteriza como um processo cíclico que se encontra em constante ajuste consoante as situações. Nesse sentido, Zimmerman (1998, 2000, 2002), que decidiu aprofundar os estudos primogénitos de Bandura (1986; 1996), formulou um sistema em que o processo de autorregulação da aprendizagem se reparte em três fases: Fase Prévia/Planeamento, Fase de Monitorização/Desempenho e Autorreflexão/Autoavaliação.

No modelo de Zimmerman (1998, 2000, 2002), a Fase Prévia igualmente designada de Planeamento, acontece antes do processo de aprendizagem, e assim como o nome indica, é quando é feito um planeamento da atividade. Por outras palavras, diz respeito ao momento em que o sujeito define as metas para si mesmo, avalia o seu nível de motivação e as capacidades para a realização da tarefa (Brenner, 2022), realizando uma análise técnica do que é necessário para executar a tarefa, como: material, recursos e tempo a ser dedicado. Tal análise tem influência direta da crença de

autoeficácia que o sujeito apresenta que, por sua vez, está relacionada com a motivação para a concretização da tarefa, com os resultados expectáveis e com as orientações em prol de se executar o que é pretendido (Zimmerman & Schunk, 2011). De seguida, a fase de Desempenho, igualmente denominada Fase de Monitorização, ocorre já durante a realização da tarefa, tendo como base o planeamento desenvolvido anteriormente. Nesta fase, os alunos desenvolvem e aplicam estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo direcionadas à manutenção da concentração (Brenner, 2022). Em paralelo, os alunos recebem de imediato feedbacks parciais em relação ao desempenho que estão a ter na tarefa (avisos cognitivos e metacognitivos) através dos quais os mesmos monitorizam se as estratégias que estão a utilizar estão a ser eficientes para atingir os objetivos definidos inicialmente ou se é preciso fazer algum tipo de ajuste (Zimmerman & Schunk, 2011). Na última fase do modelo de Zimmerman (1998, 2000, 2002), a Fase de Autorreflexão ou Autoavaliação, o sujeito procura refletir quanto ao seu desempenho no decorrer da tarefa e reage perante os resultados conseguidos (Brenner, 2022; Zimmerman & Schunk, 2011). Esta análise crítica feita pelo sujeito em relação ao seu desempenho conduz a reações emocionais positivas (i.e. sensação de realização pessoal, orgulho, alívio, etc) ou negativas (i.e. sentimento de frustração, tristeza, desilusão, ansiedade, etc.) e reações comportamentais que podem ser adaptativas (i.e. procuram modificar ou manter as estratégias já utilizadas na execução da tarefa seguinte) ou defensivas (i.e. utilizadas para justificar o mau desempenho na realização da tarefa, excluindo-se o facto do mesmo se dever à falta de capacidade do aluno) (Zimmerman & Schunk, 2011).

A partir do modelo de Zimmerman (1998, 2000, 2002), surgiram diversos modelos teóricos, igualmente assentes na ideia de que a autorregulação percorre fases distintas, porém com pequenos ajustes, consequentes do avanço das pesquisas sobre o tema da autorregulação em contexto escolar (Ganda & Boruchovitch, 2018). Em 1998, Winne e Haldwin, propuseram um modelo de autorregulação, segundo o qual os discentes atravessam quatro fases distintas ao longo da execução da tarefa, isto é, antes da fase prévia, os estudantes formulam um modelo mental da tarefa proposta e de seguida passam pelas restantes fases. De seguida, o modelo de Schunk (2001) embora muito idêntico com o de Zimmerman (1998, 2000, 2002), revela algumas diferenças importantes como: a introdução da variável modelagem social na fase prévia; das variáveis comparação social, autoverbalização das estratégias de autorregulação e *feedback* do professor, na fase de Desempenho e por último, a variável recompensas na fase de Autorreflexão. Por sua vez, Pintricht (2000, 2004), elaborou um modelo de autorregulação da aprendizagem que abrange parte dos processos já apresentados por Bandura (1996) e Zimmerman (2000), porém com descrições mais pormenorizadas sobre como a autorregulação da aprendizagem pode suceder em contexto de sala de aula. Cada fase proposta pelo autor está definida segundo as quatro áreas da autorregulação

(i.e. cognição, motivação, comportamento e contexto), permitindo facilitar o entendimento de que é possível construir partes concretas do processo autorregulatório e não somente a metacognição ou a aprendizagem autorregulada de maneira geral. Por último, segundo Ganda e Boruchovitch (2018) surge o modelo de Perels, Gurtler e Schmitz (2005), que propõe que o processo de aprendizagem é constituído por uma sequência de episódios de aprendizagem diários, que podem ser divididos em três fases (i.e. pré-ação, ação e pós-ação). Tais etapas possuem elementos em comum e distintos em comparação com as etapas do modelo de Zimmerman (1998, 2000, 2002).

É importante referir que nem toda a aprendizagem ocorre seguindo a ordem das fases propostas nos vários modelos, existindo várias situações em que os discentes não autorregulam a sua aprendizagem, como é o caso por exemplo de quando aprendem de forma implícita ou de forma não intencional (Wolters et al., 2005)

Em termos teóricos, o termo de autorregulação integra três dimensões básicas da aprendizagem, nomeadamente: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional e a comportamental. Pintrich (2004) e Wolters et al. (2005) defendem que esta divisão permite compreender que é possível melhorar dimensões específicas da autorregulação e não unicamente de forma geral ou da metacognição. Nesse sentido, de acordo com os mesmos autores de maneira a entender da melhor forma o que contempla o construto de autorregulação da aprendizagem é necessário distinguir cada uma destas dimensões.

## ***2.2. Dimensões psicológicas na autorregulação da aprendizagem***

### **2.2.1. Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva.**

A dimensão cognitiva/metacognitiva integra os procedimentos utilizados por um discente para aprender uma determinada matéria ou executar uma atividade (Perassinoto et al., 2013 citado por Ganda & Boruchovitch, 2018).

No que diz respeito às estratégias cognitivas, estas são utilizadas em específico para ajudar o aluno a armazenar as informações (Dembo, 2001 citado por Gamba & Boruchovitch, 2018; Dembo, 1994 citado por Souza, 2010). Em paralelo, Wolters et al. (2005) defendem que são estas estratégias as que podem ser utilizadas pelos sujeitos de maneira a facilitar o processo de aprendizagem e a realizar uma determinada tarefa. No estudo destes últimos autores, os mesmos centram-se em três tipos de estratégias cognitivas, nomeadamente: Memorização, Elaboração e Organização. No que diz respeito às estratégias de Memorização, nestas estão incluídas ações como a tentativa de memorização do material, reproduzindo-o repetidamente e restantes tipos de processamento mais “superficiais”, caracterizando-se assim como a estratégia mais superficial. Por outro lado, as estratégias de Elaboração têm em conta um tipo de abordagem “mais profunda”

para o processo de aprendizagem, dizendo respeito às tentativas em fazer resumos do conteúdo, colocá-lo pelas suas próprias palavras, etc. Por último, no que diz respeito às estratégias de Organização, estas implicam igualmente um processamento mais exaustivo por meio da utilização de diversas estratégias, tais como: escrever notas, construir diagramas ou mapas conceptuais de maneira a organizar o conteúdo. Já em relação às estratégias metacognitivas, estas encontram-se relacionadas com o planeamento, monitorização e regulação da aprendizagem, como preparar o ambiente para estudar, executar um plano das atividades a realizar durante a semana, estabelecer metas para a leitura, analisar se está a perceber o conteúdo ao longo da mesma, pedir apoio a um colega e realizar mudanças ou ajustes no processo de aprendizagem à medida que vai avançando numa atividade (Dembo, 2001 citado por Gamba & Boruchovitch, 2018; Wolters et al., 2005).

Apesar da utilização de várias estratégias possa ser considerada uma questão mais “cognitiva” do que “metacognitiva”, a decisão de as utilizar diz respeito a algo de controlo metacognitivo, tal como a decisão de trocar de estratégia ou até mesmo de parar de as utilizar (Wolters et al., 2005). De forma geral, é possível concluir que as estratégias cognitivas encontram-se diretamente associadas à realização de tarefas, enquanto as estratégias metacognitivas em geral são mais abrangentes e envolvem a organização, regulação e avaliação da utilização das estratégias cognitivas (Souza, 2010). Nesse sentido, é bastante importante a inserção no ensino de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, dado promover a autorregulação pelos discentes nos vários níveis académicos (Santos & Alliprandini, 2020), sendo que a seleção adequada das mesmas pode ter um impacto positivo na sua própria aprendizagem e consequentemente no seu desempenho académico (Wolters et al., 2005).

### **2.2.2. Autorregulação Comportamental.**

A dimensão comportamental caracteriza-se pelas tentativas de esforço do sujeito em controlar os seus próprios comportamentos ao longo do processo de aprendizagem. Os sujeitos conseguem observar os seus comportamentos, monitorizá-los, controlá-los e regulá-los, podendo tais tentativas serem consideradas como autorregulatórias para a própria pessoa (Wolters et al., 2005).

Segundo Boekaerts et al. (2000), as estratégias utilizadas para controlar e regular podem incluir aspetos relacionados com a saúde física e mental do sujeito, comportamentos laborais e relações sociais com outros indivíduos, assim como, o controlo comportamental de tarefas de aprendizagem académica. Para Wolters et al. (2005), é por meio da monitorização dos comportamentos e do nível de dificuldade das atividades que os discentes conseguem regular o tempo e o esforço que despendem em certa atividade. Caso esta apresente um nível de dificuldade acima do que o sujeito estava a contar, o mesmo tanto pode aumentar o seu esforço, de acordo

com os seus objetivos, como o poderá diminuir. Em paralelo, os alunos conseguem fazer igualmente uma gestão do seu tempo, por meio da criação de horários de estudo e agendamento de quando estudar (Wolters et al., 2005).

Adicionalmente, uma estratégia comportamental bastante conhecida e que pode vir a ser bastante útil para o processo de aprendizagem do sujeito é a procura de ajuda. Nesse sentido, um bom aluno e um aluno autorregulado tem consciência de quando, porquê e de quem precisa de ajuda (Karabenick & Sharma, 1994 citado por Wolters, et al. 2005). Esta estratégia é considerada comportamental dado envolver o comportamento do próprio sujeito e o controlo contextual, encarando que dado que envolve a obtenção de apoio de terceiros no ambiente, se considerar assim uma interação social (Ryan & Pintrich, 1997 citado por Wolters et al., 2005).

Assim sendo a relação entre o compromisso, o autocontrolo, a autonomia e a autodisciplina dos alunos permitem que os mesmos regulem os seus comportamentos, procurando atingir os seus objetivos (Hattie & Timperley, 2007). Verificando-se assim que, a autorregulação da aprendizagem requer persistência, esforço e tempo para que o sujeito consiga executar as tarefas o melhor possível (Zimmerman & Moylan, 2009 citado por Silva & Carvalho, 2020).

### **2.2.3. Autorregulação Motivacional.**

A motivação caracteriza-se por ser um conceito presente e com bastante importância no quotidiano do ser humano. São distintas as formas como o sujeito reage perante diferentes tarefas, assim como, são diferentes os níveis de interesse, persistência e envolvimento que o mesmo apresenta na execução das mesmas atividades (Gomes et al., 2019).

Para Schwinger et al. (2009, citado por Bzuneck & Boruchovitch, 2016), se é comum investigar-se sobre como as variáveis motivacionais impactam a regulação de estratégias cognitivas e metacognitivas, tem se focado com menos frequência na tentativa de compreender como é que o discente regula a sua própria motivação. Não obstante, estudos como os de Pintrich (2004) e Zimmerman (2013), defendem que alunos que possam regular as suas cognições, os seus comportamentos e o próprio ambiente, podem igualmente regular a sua motivação.

A autorregulação da motivação, enquanto dimensão da autorregulação da aprendizagem, segundo Wolters (2003), diz respeito a uma maneira consciente do sujeito controlar a sua motivação, por meio do restabelecimento ou do aumento do nível de esforço e de persistência. Assim sendo, é necessário o sujeito ter conhecimento da sua motivação, que se exprima num nível metacognitivo de autorreflexão e da reflexão sobre as condições da tarefa a realizar, mas também do contexto. Ou seja, esta dimensão de autorregulação diz respeito a uma intervenção intencional do próprio aluno na forma como gere os seus processos motivacionais (Bzuneck & Boruchovitch, 2016).

Outrora considerava-se unicamente a distinção tradicional entre motivação extrínseca e intrínseca (Bzunech & Boruchovitch, 2016). Uma pessoa está intrinsecamente motivada quando executa uma ação unicamente por interesse pessoal, fora de pressões e controlo do exterior e quando experimenta prazer e interesse em relação à tarefa. Já no que diz respeito a uma pessoa extrinsecamente motivada, tal acontece quando a mesma realiza uma ação devido a fatores externos positivos (ex: recompensas) ou negativos (ex: evitar uma punição), ou apenas por pressão ou obrigação (Bzunech & Boruchovitch, 2016; Gomes et al., 2019).

Os autores Deci e Ryan (1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação (SDT) com o intuito de estudar o conceito de motivação. Esta teoria procura superar a simples distinção entre motivação intrínseca e extrínseca, não obstante o facto de as considerarem opostas. O ser humano, em geral, cumpre várias tarefas não apenas por motivação intrínseca, mas por obrigação, por vir a receber alguma recompensa ou com o propósito de evitar alguma punição. Porém, de acordo com Deci e Ryan (1985) não é necessariamente inalterável a condição dos sujeitos agirem por motivação extrínseca. Todos os sujeitos apresentam uma tendência inata para o autocrescimento, através do processo de internalização das suas próprias vivências, rumo ao sucesso, bem-estar e integração social, o que significa uma evolução para tipos de motivação mais autorregulados. Nesse sentido, a SDT enumera diferentes tipos de motivação e organiza-os num continuum (Figura 2).

## Figura 2

*Continuum dos níveis motivacionais segundo a Teoria da Autodeterminação*



Primeiramente, importa referir que os níveis motivacionais ilustrados organizam-se segundo o grau em que os comportamentos são autodeterminados (Deci & Ryan, 2000). Na primeira extremidade do *continuum*, encontra-se a desmotivação também denominada de amotivação, que diz respeito à inexistência da vontade de agir, uma ação não motivada e não regulada (Bzunech & Boruchovitch, 2016; Deci & Ryan, 2000). Em termos académicos, a desmotivação/amotivação encontra-se muitas vezes associada à perceção de incompetência e pouco controlo, sendo que quando o discente não observa a ligação entre o seu comportamento e os resultados que adquire, conseqüentemente acaba várias vezes por parar de se esforçar e até mesmo desistir (Veríssimo, 2013). Seguem-se três tipos de motivação extrínseca no *continuum*. A

motivação extrínseca, caracteriza-se pelos comportamentos que ocorrem por recompensas ou punições e onde não acontece a internalização do valor dos mesmos. Em contexto académico, esta motivação é regulada por recompensas como, elogios ou presentes dos encarregados de educação, assim como pelo evitamento de punições, tais como castigos ou alertas de atenção por parte dos docentes ou dos encarregados de educação (Veríssimo, 2013). Depois surge a motivação por regulação introjetada, que representa já uma determinada interiorização, mas igualmente com pressões psicológicas, dado os comportamentos adotados serem exercidos com o propósito de evitar o sentimento de culpa, vergonha ou outra razão autorreferenciada (ex: aumentar a sua autoestima) (Bzunech & Boruchovitch, 2016; Deci & Ryan, 2000). Nesta motivação, o aluno realiza as atividades voluntariamente, mas tendo um reforço ou punição estabelecida por si (ex: sentimento de vergonha ou culpa caso não tenha estudado para uma avaliação) (Veríssimo, 2013). Por último, surge a motivação extrínseca por identificação que exige a ação ajustada por forças intrapsíquicas e diz respeito a um estado em que o sujeito terá internalizado os valores sociais relativos à ação, envolvendo-se na mesma e tendo um sentimento de autonomia ao realizá-la (Deci & Ryan, 2000), ou seja, os valores são apoiados pelo sujeito pelo facto de serem congruentes com os seus valores pessoais (Bzunech & Boruchovitch, 2016). Em contexto escolar, um estudante com este tipo de motivação, executa a tarefa como forma de atingir o objetivo, isto é, quando por exemplo realiza uma atividade da disciplina de matemática não porque lhe dê prazer, mas sim porque tem em consideração o facto de ser importante praticar exercício de forma a ter boas notas nas avaliações, identificando a associação entre esforço e resultados. Já fora do campo assinalado por motivação extrínseca, com os seus três níveis de regulação anteriormente explicados, reside a Motivação Intrínseca, inteiramente autotélica, que ocorre quando há uma total internalização, isto é, assimilação dos valores e objetivos identificados, tal como uma convergência dos mesmos com restantes aspetos do *self*, que exigem esforço, reflexão e autoconsciência (Bzunech & Boruchovitch, 2016; Deci & Ryan, 2000). Por outras palavras, na motivação intrínseca, o aluno confere valor à tarefa por si, reconhecendo-lhe significado (Veríssimo, 2013) (Figura 2).

À exceção da desmotivação/amotivação, estes níveis de motivação podem agrupar-se em motivação autónoma e motivação controlada, que se determinaram como a viragem nas investigações sobre este constructo, sendo que cada uma corresponde a um conjunto de dois tipos de motivação (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005 citado por Moura, 2020). Primeiramente, a motivação autónoma diz respeito às situações em que os sujeitos executam uma atividade de livre vontade, isto é, caracteriza-se como o entendimento do locus de causalidade, abrangendo a adaptação do comportamento de acordo com a prática da liberdade psicológica, da vontade e do exercício de autorreflexão. Este tipo de motivação compreende a motivação identificada e

intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Já no que diz respeito à motivação controlada que abrange a motivação introjetada e a motivação extrínseca, caracteriza-se pela regulação dos comportamentos por meio da restrição de pensamentos, emoções e formas de atuar (Bzunech & Boruchovitch, 2016). Ou seja, a motivação controlada reflete o grau em que uma pessoa se sente pressionada a realizar determinadas ações tendo em conta contingências externas ou internas (Deci & Ryan, 2000). Em oposição à motivação controlada e desmotivação, a motivação autónoma gera comportamentos e atitudes mais desejáveis (Deci et al., 2017 citado por Moura, 2020).

Os processos de motivação no ser humano não alcançam da mesma maneira todas as áreas e tarefas, sendo que mesmo quando são acionados para uma determinada área ou tarefa, não são propriamente estáveis, podendo então sofrer oscilações (Bzunech & Boruchovitch, 2016). Por exemplo, em contexto académico, é comum que as tarefas possam parecer aborrecidas, desinteressantes, pouco desafiantes, sem um sentido notório, ou até mesmo vistas como difíceis. Nessas situações, a desmotivação poderá instalar-se no aluno e a obrigação de cumprir a tarefa e de a concluir passará a não ser suficiente, o que conseqüentemente leva a que a mesma não seja efetivamente concluída (Bzunech & Boruchovitch, 2016). Ou seja, o grau de motivação da pessoa varia de acordo com diferentes fatores e dependendo destes, o sujeito poderá revelar motivações distintas. Assim sendo, quanto mais o contexto proporcionar ao indivíduo experiências de autonomia, competência e proximidade, maior será o nível de motivação autónoma para a realização da tarefa. (Vallerand et al., 2008).

Posto isto, tendo em conta a importância da motivação na vida do sujeito, é importante em contexto académico, investir-se em intervenções orientadas para a promoção da capacidade de autorregulação da motivação, assim como, orientações particulares aos discentes em relação às principais estratégias de regulação da motivação, dado contribuírem significativamente para melhorar as suas aprendizagens (Bzunech & Boruchovitch, 2016).

### **3. Relação entre estilos educativos parentais e estratégias de autorregulação da aprendizagem**

As fases da infância e adolescência caracterizam-se por serem períodos determinantes para o desenvolvimento pessoal, levando a que muitos padrões de aprendizagem e de comportamentos possam ser desenvolvidos durante os mesmos, sem flexibilidade de serem alterados. Por essa razão, têm surgido cada vez mais investigações que se focam na orientação e na educação das crianças e dos adolescentes. Por outras palavras, a educação caracteriza-se por ter um efeito duradouro e significativo no desenvolvimento social e educativo da criança, pelo que uma parentalidade de qualidade é fundamental (Li, 2022). Nesse sentido, os pais são confrontados com a tarefa de ensinar aos seus filhos, os valores e regulações necessárias para se viver eficazmente na

sociedade, simultaneamente que os encorajam a expressarem-se e a seguirem os seus interesses e capacidades principais. Porém, tal tarefa é caracterizada por ser frequentemente difícil de pôr em prática (Lepper, 1983 citado por Joussemet et al., 2008).

Em particular, a autorregulação tem uma importância muito grande no bem-estar dos alunos e diz respeito a uma competência não adquirida por natureza, sendo que para o que o aluno a consiga adquirir é necessário que seja trabalhada durante a vida, por meio de diferentes intervenientes importantes para si, sendo os pais uma das figuras principais para o desenvolvimento das mesmas (Piscalho & Simão, 2014). As figuras parentais prestam apoio aos filhos de diferentes maneiras, tais como: ajudando-os a incrementar a autoeficácia, prestando ajuda nos momentos de tomada de decisões autónoma, ajudando em trabalhos domésticos e concedendo-lhes oportunidades onde possam treinar em casa estratégias de autorregulação da aprendizagem (Grijalva-Quñone et al., 2020 citado por Farroq & Asim, 2020). Por outras palavras, de acordo com a SDT, as práticas parentais promotoras de autonomia são aquelas que impulsionam o desenvolvimento de competências autorregulatórias da aprendizagem, dado que existe: empatia; motivação; encorajamento e auxílio em tarefas escolares; entre outras e, assim, facilitam a motivação das crianças na escola (Farroq & Asim, 2020).

Assim sendo, o envolvimento dos pais é um fator central e essencial para o desenvolvimento dos jovens e para a sua aprendizagem, dado cultivarem nos mesmos comportamentos autorregulados e satisfazerem as suas necessidades (Farroq & Asim, 2020; Steinberg et al., 1996 citado por Huang & Prochner, 2003). Porém, é importante referir que são escassas as investigações que procuram analisar como é que as práticas educativas parentais influenciam positivamente e negativamente uma aprendizagem autorregulada, compreendendo a mesma como uma série de processos mediante dos quais os alunos ativam cognições, afetos e comportamentos que são frequentemente orientados para alcançar metas de aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 2008 citado por Rusillo et al., 2011).

Posto isto, de forma a contextualizar melhor a importância dos EEP nas estratégias autorregulatórias de aprendizagem nos filhos, serão descritos alguns estudos e investigações que procuram relacionar ambas as variáveis. Porém, apesar da investigação se caracterizar por ser de cariz dimensional e de se procurar privilegiar a investigações com o mesmo cariz, no caso desta relação tal foi complicado devido à escassez de estudos que utilizem esta tipologia.

O estudo de Erden e Uredi (2008) procurou analisar os efeitos dos EEP nas estratégias de autorregulação cognitivas e metacognitivas da aprendizagem, assim como nas crenças motivacionais dos jovens. Para tal, os autores aplicaram dois instrumentos: o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), que procurava estudar as dimensões de autorregulação cognitiva,

metacognitiva e crenças motivacionais e o *Parenting Scale*, a 350 estudantes do 8º ano, sendo que a análise deste último ocorreu através do entendimento ortogonal de duas dimensões: envolvimento parental/responsividade e supervisão/exigência. Nesse sentido, os resultados indicaram que as crenças motivacionais e as estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem são influenciadas pelos EEP. Por outras palavras, o estudo revelou que são os alunos com pais permissivos (alta responsabilidades e baixa exigência) quem recorre com maior frequência a estratégias cognitivas e metacognitivas, em comparação com os jovens com pais autoritários e negligentes, e em paralelo são os alunos com pais democráticos (alta responsividade e alta exigência) quem revela crenças motivacionais superiores (i.e. percepção de autoeficácia e ansiedade na realização das avaliações) em comparação com os jovens com pais permissivos, autoritários e negligentes. Ou seja, de acordo com os resultados do estudo, as figuras parentais devem ser responsivas e exigentes, sendo que se faltar algum dessas dimensões, especialmente a responsividade, consequentemente a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas por parte dos jovens, bem como a sua motivação, irão diminuir.

Dentro do mesmo âmbito, surge mais tarde o estudo de Rusillo et al. (2011) que veio corroborar os resultados obtidos por Erden e Uredi (2008) acima apresentados, referentes à influência dos EEP nas estratégias de autorregulação da aprendizagem, tendo procurado igualmente analisar de que forma estas influenciam o desempenho académico. Nesse sentido, as estratégias de autorregulação da aprendizagem consideradas foram as estratégias cognitivas/metacognitivas, as crenças motivacionais e o nível de competência percebida, sendo que os estilos educativos parentais foram classificados em função das dimensões aceitação/responsividade e controle/exigência. Para tal, foi reunida uma amostra de 468 estudantes que frequentavam o ensino secundário obrigatório, com idades entre os 12 e os 16 anos, a quem se aplicou diferentes escalas, nomeadamente: a *Escala de Aceptación* e a *Escala de Control* para medir os EEP; uma adaptação do *Inventario de Estrategias de aprendizaje y Estudio LASSI* para avaliar a utilização que os mesmos fazem das estratégias de autorregulação da aprendizagem e por último foram recolhidas as notas obtidas por cada aluno em três disciplinas (i.e. línguas, matemática e ciências sociais) do ano escolar anterior de forma a medir a variável desempenho académico. Em termos das conclusões retiradas, foi possível perceber que no geral, são os alunos com figuras parentais classificadas como democráticas e permissivas quem recorre com frequência às estratégias de autorregulação da aprendizagem (i.e. estratégias cognitivas/metacognitivas, estratégias motivacionais e competência percebida), quando comparados com adolescentes cujos pais são caracterizados como sendo autoritários e negligentes. Em paralelo, foi possível retirar do estudo

que alunos que recorram a estratégias de autorregulação na sua aprendizagem consequentemente terão um desempenho académico mais positivo.

Mais recentemente, em 2019, Fuentes e colaboradores procuraram analisar a relação entre estilos parentais e certos critérios de adaptação académica em adolescentes, nomeadamente: a aprendizagem autorregulada, avaliada por meio de indicadores cognitivos, afetivo-motivacionais e comportamentais, e o stress académico, avaliado sob uma perspetiva multidimensional (i.e. sobrecarga escolar, interação em contexto de sala de aula, pressão familiar e expectativas futuras). Nesse sentido, foram aplicados diferentes questionários a uma ampla amostra de jovens espanhóis (N=437) com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, a frequentar escolas secundárias. No caso da avaliação dos EEP, os autores decidiram aplicar o *Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire*, que abrange a *Warmth/Affection Scale* e a *Parental Control Scale*, para avaliação das estratégias de autorregulação da aprendizagem foram utilizadas diferentes subescalas das adaptações espanholas do *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), tais como a *Metacognitive Strategies*, a *Self-Efficacy for Learning* e o *Teste Anxiety* e por último, para a avaliação do stress académico foi aplicado o *Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education* (QASSE). Os autores concluíram que pais que revelam alta aceitação/envolvimento (i.e. alta responsividade), características que definem pais permissivos e democráticos, encontram-se associados a uma maior perceção de autoeficácia para a aprendizagem por parte dos jovens, maior recurso a estratégias metacognitivas, menos perceção de falta de controlo sobre o uso do tempo, reduzidos níveis de procrastinação escolar e menos stress académico associado às interações em contexto de sala de aula e pressão familiar, em comparação com os pais autoritários e negligentes. Porém, comparando os pais permissivos e os pais democráticos, Fuentes et al. (2019) concluíram que são os pais permissivos quem revelam os melhores resultados em todas as dimensões acima referidas. Em termos das dimensões do constructo stress académico, o estudo evidenciou que jovens com pais permissivos revelam níveis mais baixos de stress académico em oposição aos jovens com pais autoritários. Em paralelo, estes últimos em comparação com os jovens com pais negligentes, revelam níveis mais elevados de stress associado às interações em sala de aula e à pressão da família. Ou seja, este estudo evidencia a influência dos estilos parentais no ajustamento académico das crianças, sendo que o estilo parental permissivo (alta responsividade e baixa exigência) se encontra relacionado com resultados mais positivos nos diferentes constructos avaliados (estratégias de autorregulação académica e stress académico).

### III. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

#### 1. Objetivos, questões e hipóteses de investigação

Esta investigação teve como objetivo principal estudar de que forma os EEP percebidos pelos adolescentes se relacionam com as suas estratégias de autorregulação da aprendizagem (cognitivas/metacognitivas; comportamentais e motivacionais) na disciplina de Matemática e analisar como é que o construto EEP, se caracteriza e diferencia mediante o efeito do género, idade/ano escolar e desempenho académico do adolescente.

Face ao que foi dito anteriormente, é possível delinear como objetivos específicos (1) Analisar as perceções que as crianças têm dos EEP (i.e. promoção de autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento sobre os filhos); (2) Verificar se a perceção que os adolescentes têm dos EEP (i.e. promoção de autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento sobre os filhos) varia consoante o género, o ano de escolaridade/idade e o desempenho académico dos alunos; (3) Estudar as estratégias de autorregulação (comportamentais, cognitivas/metacognitivas e motivacionais) que os alunos usam na aprendizagem da matemática e relacioná-las com as perceções que têm relativamente aos EEP (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento).

No seguimento de cada um dos objetivos, mencionados anteriormente, foram colocadas questões e quando possível hipóteses, que permitirão antever o que será esperado de ser observado neste trabalho de pesquisa.

Quanto ao primeiro objetivo específico, “Analisar as perceções que as crianças têm dos estilos educativos parentais (i.e. promoção de autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento sobre os filhos)”, são vários os estudos onde se observa diferenças significativas nas perceções que estes apresentam sobre os estilos educativos da mãe e do pai. Ou seja, os jovens percecionam as mães como o progenitor que lhes proporciona mais autonomia psicológica, como os conhecendo melhor a si e às suas tarefas e como proporcionando um clima interacional mais positivo (Cruz et al., 2018; Santos et al., 2022). Porém de entre todas as três dimensões (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento), segundo Cruz et al. (2019) e Palmeiro (2022) as mães são percecionadas de forma mais significativa e positiva na promoção de autonomia psicológica e do conhecimento sobre os filhos e sobre as suas tarefas. Geralmente, segundo os mesmos autores, os adolescentes percecionam mais positivamente o comportamento das mães em comparação com os comportamentos parentais dos pais, relacionando o papel da mãe com questões de cuidado e afeto, ao passo que associam o pai a aspetos económicos e de sustentação (Goetz & Vieira, 2009). Com base na literatura revista colocou-se a seguinte questão e hipótese de investigação:

***Questão 1:** Será que as percepções que os jovens têm dos estilos educativos (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) diferem consoante se trate do pai ou da mãe?*

**Hipótese 1:** Os jovens percebem níveis mais elevados de autonomia psicológica e conhecimento do filho por parte da mãe do que por parte do pai.

Relativamente às percepções das raparigas e dos rapazes sobre os EEP, em termos gerais, os dados das diferentes investigações são controversos, isto é, tanto há estudos que reforçam e comprovam haver diferenças entre raparigas e rapazes, como ao mesmo tempo existem investigações que afirmam não haver discrepância entre sexos. Alguns estudos onde foi possível constatar que existiam diferenças entre os géneros dos adolescentes na sua perceção dos EEP, foi nos estudos de Ducharne et al. (2006) e de Palmeiro (2022). Na investigação de Palmeiro (2022), a autora revelou existirem diferenças, sendo a mais significativa na dimensão “clima interacional positivo” materno, a favor do sexo feminino. A investigação de Ducharne et al. (2006), mesmo analisando diferentes dimensões, nomeadamente a responsividade e a supervisão, retirou as mesmas conclusões, isto é, que as raparigas tendem a perceber os seus progenitores como mais responsivos e controladores em comparação com os rapazes. Em contrapartida, como dito anteriormente, tais conclusões em relação ao género estão aquém de apresentarem consistência, dado que, alguns estudos apresentam dados opostos aos que foram acabados de mencionar, como é o caso do estudo de Soares e Almeida (2011) que concluíram que as percepções em relação aos estilos educativos parentais não variam entre o sexo feminino e o sexo masculino e a investigação de Cruz et al. (2019) em que os autores, à semelhança do anterior não encontraram diferenças entre o género dos adolescentes.

Dessa forma, dado não existir consenso científico, colocou-se a seguinte questão exploratória:

***Questão 2:** Será que a perceção dos estilos educativos (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) em relação ao pai e à mãe varia com o género do adolescente?*

Relativamente às diferenças entre os anos de escolaridade, ao longo dos últimos anos, alguns autores concluíram haver diferenças, como é o caso do estudo de Ducharne et al. (2006), que revelou que quantos mais velhos eram os alunos, menores os níveis de perceção de controlo e suporte parental. Tais resultados foram corroborados pelo estudo de Soares e Almeida (2011), onde concluíram que alunos mais novos (7ºano) que se encontravam no início da adolescência, percebiam os seus progenitores com elevados níveis de responsividade parental e suporte parental, assim como, grandes níveis de controlo e conhecimento sobre si.

Assim sendo, com base na literatura, colocou-se a seguinte questão e respetivas hipóteses:

**Questão 3:** *Será que a percepção dos estilos educativos (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) em relação ao pai e à mãe varia de acordo com a idade dos adolescentes?*

**Hipótese 2:** Alunos mais novos percebem os pais (mãe e pai) como os conhecendo melhor e como lhes proporcionando um clima interacional mais positivo do que os alunos mais velhos.

**Hipótese 3:** Alunos mais velhos percebem os pais (mãe e pai) como mais promotores de autonomia psicológica do que os alunos mais novos.

No que se refere à relação entre o comportamento parental e a variável desempenho académico, no estudo de Toni e Hecaveí (2014) concluiu-se que estilos parentais positivos são preditores de desempenho académico positivo, enquanto estilos parentais negativos encontram-se correlacionados negativamente com o desempenho académico. No estudo de Horn et al. (2020), os autores vieram corroborar os resultados apresentados anteriormente, isto é, observaram que quanto maior a responsividade de ambos os progenitores, melhor o desempenho académico e que, portanto, quanto mais exigentes estes eram, piores resultados académicos tinham os seus educandos. No caso do estudo de Cruz et al. (2019) que procuravam analisar se a percepção dos adolescentes em relação aos estilos educativos da mãe e do pai predizia o desempenho académico, concluiu-se em geral que são os pais as figuras parentais percebidas de maneira mais impactante para o desempenho escolar. Em particular, não obstante o facto de os autores terem concluído que os jovens que percebem as suas figuras paternas como apresentando maior conhecimento em relação a si e às suas tarefas caracterizam-se por serem os alunos com melhores resultados escolares, concluíram algo inesperado, isto é, que o clima interacional paterno se encontra negativamente correlacionado com o desempenho académico. Nesse sentido, mesmo que a literatura em geral revele resultados congruentes entre si, a existência desta conclusão por parte de Cruz et al. (2019), levou a que se coloca-se apenas a seguinte questão:

**Questão 4:** *Será que a percepção dos estilos educativos (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) em relação ao pai e à mãe está relacionada com o desempenho académico dos alunos na disciplina de Matemática?*

Por fim, no que diz respeito à relação entre os EEP e as estratégias de autorregulação usadas pelos alunos na regulação da sua aprendizagem, Erden e Uredi (2008) concluíram que progenitores responsivos e pouco exigentes/controladores (i.e. pais permissivos) estão associados

a filhos que fazem um uso recorrente de estratégias cognitivas/metacognitivas na sua aprendizagem. No entanto jovens com pais responsivos e exigentes/controladores (i.e. pais democráticos) apresentam níveis mais elevados de crenças motivacionais, isto é, revelam níveis mais positivos de autoeficácia e menos ansiedade nas avaliações, em comparação com os restantes estilos parentais. Em paralelo, Russilo et al. (2011) concluíram que são os filhos de pais permissivos e democráticos que recorrem com maior frequência a estratégias motivacionais e de aprendizagem. No que diz respeito à competência percebida ao nível das capacidades cognitivas/metacognitivas, o estudo revelou também que esta é maior em jovens com pais democráticos e permissivos, em comparação com aqueles que têm pais autoritários e negligentes. Mais recentemente, os resultados de Fuentes et al. (2019) foram consistentes com a literatura revista anteriormente, tendo revelado que os filhos de pais responsivos e pouco exigentes utilizam mais frequentemente estratégias de autorregulação académica (cognitivas/metacognitivas, motivacionais e comportamentais). De acordo com estes resultados, colocou-se a seguinte questão e hipótese:

***Questão 5:** Qual a relação entre a percepção que os filhos têm dos estilos educativos parentais (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) e os seus níveis de autorregulação académica (comportamentais, cognitivas/metacognitivas e motivacionais) em Matemática?*

**Hipótese 4:** Quanto mais os filhos percecionam os seus pais como promotores de autonomia, de um clima relacional positivo e de os conhecendo melhor, mais elevados são os níveis de autorregulação académica (cognitivos/metacognitivos, comportamentais e de motivação autónoma).

## IV. METODOLOGIA

Neste capítulo irá ser abordada a abordagem metodológica adotada no presente trabalho, que se encontra organizada em quatro partes, nomeadamente: Caracterização do design eleito para a investigação; Caracterização e descrição da amostra participante; Caracterização dos instrumentos aplicados para a recolha de dados e suas respectivas propriedades psicométricas; e por último, uma apresentação dos procedimentos utilizados na aplicação, recolha e análise dos dados da investigação.

### 1. Desenho de Investigação

O design de uma investigação diz respeito ao conjunto de diretrizes a serem utilizadas na elaboração da investigação, isto é, caracteriza-se como um esquema orientador da investigação que procura dar resposta às questões levantadas, abrangendo a recolha e análise dos dados (Almeida & Freire, 2017).

Na presente investigação, decidiu-se utilizar o método quantitativo como metodologia de observação da realidade. De acordo com Dalfovo, Lana e Silveira (2008), o método quantitativo tem o intuito de garantir que os trabalhos sejam os mais precisos possível, levando a resultados com poucas hipóteses de serem distorcidos, assim como, permite que sejam formuladas hipóteses sobre as situações que o investigador quer estudar, feitas com base num quadro teórico anteriormente revisto. Segundo Popper (1972, citado por Dalfovo et al., 2008), é por meio de uma recolha de dados, posteriormente analisados estatisticamente e utilizando outros processos matemáticos que as hipóteses formuladas são verificadas ou rejeitadas. Assim sendo, a metodologia quantitativa é bastante aplicada em estudos descritivos, isto é, estudos que têm como intuito analisar variáveis e as relações entre estas, contribuindo para ampliar os conhecimentos sobre a área em investigação (Richardson, 1989 citado por Dalfovo et al., 2008).

Dessa forma, para as hipóteses 1, 2, 3 a presente investigação trata-se de um estudo comparativo, dado que se pretende analisar e identificar possíveis diferenças entre variáveis, nomeadamente: ano de escolaridade, género e desempenho académico, de acordo com a amostra. Já no que diz respeito à 4ª e última hipótese, a investigação trata-se de ser correlacional, uma vez que se procura perceber se os EEP e as estratégias de autorregulação da matemática se relacionam, positivamente ou negativamente, entre si (Sousa et al., 2007).

## 2. Participantes

Para a execução da presente investigação participaram 281 alunos ( $N=281$ ) integrados no 2º e 3º Ciclo do ensino básico, especificamente no 6º e 9º ano de escolaridade, de um colégio privado situado na zona metropolitana de Lisboa. Esta amostra obteve-se por conveniência, dado a facilidade em contactar com a direção da instituição e pela disponibilidade demonstrada pela mesma. Segundo Marôco (2018), este tipo de amostragem permite investigações mais rápidas e que requerem menos custos, contudo, Tagliamonte (2006, citado por Freitag, 2018), demonstra que este tipo de amostragem apresenta viés amostral, especificamente viés de seleção que diz respeito à representatividade da amostra. Dado tal viés, Buchstaller e Khattab (2014, citado por Freitag, 2018), afirmam que este tipo de amostragem não permite que os resultados sejam então generalizáveis. Ou seja, apesar deste tipo de amostragem trazer aspetos positivos, apresenta igualmente algumas desvantagens como é o caso da amostra não ser representativa da população escolar de que os estudantes fazem parte, assim como o facto dos seus resultados não serem generalizáveis.

Os participantes da investigação tinham idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos de idade, sendo 44.8% ( $n=126$ ) do sexo feminino e 55.2% ( $n=155$ ) do sexo masculino. Em termos do ciclo de ensino, verifica-se que cerca de 47.7% ( $n=134$ ) encontra-se a frequentar o 2º Ciclo, especificamente o 6º ano de escolaridade, e os restantes 52.3% ( $n=147$ ), a frequentar o último ano do 3ºCiclo, isto é, o 9º ano de escolaridade (Anexo A).

Em relação à variável desempenho escolar, esta é operacionalizada por meio da nota que o aluno teve em matemática no 1º Semestre, que poderá variar entre 1 e 5 - sendo a nota 1 a pior nota e 5 a melhor nota. Dentro da amostra, a nota mais frequente no 1º Semestre foi 4, tendo cerca de 33,5% ( $n=94$ ) dos alunos obtido essa classificação (Anexo A). Para a concretização da análise desta variável, os jovens foram divididos em dois grupos, o grupo 1 que diz respeito aos alunos que tinham classificações finais de 1, 2 e 3, e o grupo 2 que são os discentes com melhores notas académicas, concretamente com classificações de 4 e 5.

## 3. Instrumentos

De forma a recolher os dados da presente investigação, decidiu-se recorrer à aplicação de questionários dado as suas vantagens, nomeadamente: ser possível adquirir o mesmo tipo de informações de um número alargado de participantes; custo reduzido em comparação com outras metodologias; o facto de serem instrumentos familiares à maioria das pessoas, por já terem respondido a outros questionário, reduzindo a inquietação dos participantes ; e, por último, por se tratar de uma metodologia em que é mais fácil analisar os resultados (Barriera-Viruet et al., 2006).

Apesar de não ser o caso da presente amostra utilizada, a aplicação de questionários é igualmente vantajosa dado que por meio destes instrumentos se recolhe informações de forma estandardizada e conseqüentemente torna-se então possível generalizar os resultados quando uma amostra é representativa da população em estudo (Ratray & Jones, 2007). Ao nível da pesquisa realizada sobre a parentalidade, a utilização de questionários tem sido um método privilegiado.

Em conformidade com o que foi dito anteriormente, sublinha-se para o facto de se ter utilizado na presente investigação, questionários de autorrelato dado que, segundo Cruz et al. (2018, 2019), estes tipos de questionários, por meio das percepções recolhidas por estes, permite que o investigador passe a ter acesso a significados subjetivos. Entre as percepções dos filhos e dos seus pais, os mesmos autores consideram as dos filhos mais fidedignas, dada a desejabilidade social associada às percepções dos pais e conseqüentemente a enviesamentos nos resultados. Nesse sentido, de maneira a evitar a desejabilidade social e avaliar os EEP o mais real possível, decidiu-se perceber neste trabalho unicamente a percepção dos jovens.

No que diz respeito à variável, autorregulação da aprendizagem, no presente estudo esta será avaliada de acordo com três indicadores, nomeadamente: cognição/metacognição, comportamento e motivação. Nesse sentido, serão utilizados três questionários, todos preenchidos pelos discentes. O primeiro questionário destina-se à avaliação das estratégias cognitivas/metacognitivas, o segundo à avaliação das estratégias comportamentais e o terceiro e último, às estratégias motivacionais.

No caso do estudo da variável, EEP, será aplicado o Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r) (Cruz et al., 2018) e no caso da análise das estratégias de autorregulação serão utilizadas as traduções portuguesas da: Escala da Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; Escala de Autorregulação Comportamental (Nascimento, 2022) e, por último, da Escala de Autorregulação Motivacional (Gomes et al., 2019). Nesta sequência, de forma a concretizar esta pesquisa, a par destes quatro instrumentos, foi utilizada uma ficha sociodemográfica, colocada no início de cada um dos questionários, com o objetivo de obter informações necessárias para o estudo.

De seguida, todos estes instrumentos serão descritos e analisados detalhadamente de forma a abordar alguns aspetos como, a sua estrutura, aplicação, cotação e interpretação dos seus resultados. Em termos psicométricos, realizar-se-á análises fatoriais que podem ser classificadas conforme a presença, ou não, de hipóteses prévias em relação à estrutura correlacional designando-se de análise fatorial exploratória e análise fatorial confirmatória, respetivamente (Marôco, 2021). É de referir que apenas dois dos instrumentos utilizados foram validados e aferidos em estudos passados para a população portuguesa, mencionados no enquadramento teórico, o que, por

consequente, prescindem da realização dos dois tipos de análises fatoriais, exploratória e/ou confirmatória que procuram indicar a coesão ao nível da escala e dos vários fatores/dimensões que a constituem. Em paralelo, ainda dentro das análises psicométricas dos instrumentos, será feita a análise de consistência interna a cada um dos questionários, de maneira a assegurar a qualidade das informações obtidas por meio dos mesmos, sublinhando-se para o facto da sugestão aos indicadores de validade e fiabilidade de um instrumento fazer-se sempre de forma contextual e cautelosa, na perspetiva de estimativas, assim como é defendido por Almeida e Freire (2017).

Para a realização das análises fatoriais exploratórias desses instrumentos, recorreu-se ao programa SPSS versão 29.0. Em contrapartida, para ser possível a execução das análises fatoriais confirmatórias utilizou-se o programa estatístico JAMOVI (The jamovi project, 2024). Na avaliação do ajuste dos modelos, usou-se o Comparative Fit Index (CFI), o índice de Tucker Lewis (TLI) e o Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Segundo Hair et al. (2014) as regras de análise dos valores de ajustamento de um instrumento variam consoante o número da amostra ( $N < 250$  ou  $N > 250$ ) e dos itens que o constituem ( $m < 12$ ;  $12 < m < 30$  ou  $m > 30$ ). Nesse sentido, dado que na presente investigação participaram 281 alunos ( $N > 250$ ) e a totalidade dos itens dos instrumentos se encontra entre 12 e 30 itens ( $12 < m < 30$ ), para que seja possível considerar um ajustamento de qualidade é necessário que os valores do CFI e do TLI se encontrem acima de 0.92 e o RMSEA abaixo de 0.07 (Hair et al. 2014). Por outras palavras, revela-se um bom ajuste quando existe um valor elevado do CFI e do TLI, porém um valor baixo do RMSEA (Hair et al., 2014).

Em relação à fidelidade dos instrumentos, utilizou-se o método de consistência interna por meio do Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), bastante recorrido e recomendado em escalas de resposta de tipo *Likert*, através do programa SPSS versão 29.0. Este valor estatístico é normalmente uma das primeiras fases necessárias, porém não suficiente, para verificar a validade da medida, caracterizando-se então num coeficiente que determina a estimativa da fiabilidade relacionada à precisão do instrumento e à amostra a que foi aplicado. Ou seja, a análise da fiabilidade de uma escala caracteriza-se por compreender o quão consistente e reprodutível a mesma pode ser na amostra que procura medir (Marôco, 2021).

Neste sentido, não é propriamente o instrumento que é validado, mas sim a interpretação sugerida pelo mesmo (Almeida & Freire, 2017). Segundo Coutinho (2021, citado por Palmeiro, 2022), quando o Alfa de Cronbach é moderado não significa propriamente uma reduzida fidelidade do instrumento, mas somente a ausência de homogeneidade em certos itens que a possam constituir. Deste modo, quanto maiores forem as covariâncias, mais elevada é a sua homogeneidade e a consistência com que avaliam a mesma dimensão. Do mesmo modo que quanto menor for a

variabilidade de um mesmo item, mais reduzido é o erro de medida que lhe está associado (Coutinho, 2021 citado por Palmeiro, 2022).

No presente trabalho decidiu-se utilizar como valores base de fiabilidade, a classificação de DeVellis (1991, citado por Almeida & Freire, 2017). Segundo este autor, o valor de Cronbach é considerado inaceitável se for inferior a 0.60, indesejável se encontrar entre 0.60 e 0.65, minimamente aceitável para valores entre 0.65 e 0.70, respeitável entre 0.70 e 0.80 e muito bom se estiver entre 0.80 e 0.90, sendo que quando se encontra acima de 0.90, apesar de ser um valor elevado, é possível vir a indicar alguma redundância em termos do conteúdo dos itens, sendo indispensável salvaguardar essa hipótese (Almeida & Freire, 2017). De acordo com Marôco e Garcia-Marques (2006, citado por Palmeiro, 2022), quanto mais perto de 1 o valor de Cronbach estiver, mais estável e por consequência mais fiável será o instrumento.

### **3.1. Ficha Sociodemográfica**

O questionário sociodemográfico utilizado na presente investigação encontra-se no início dos restantes instrumentos, tendo sido elaborado com o objetivo de diferenciar e caracterizar os participantes de forma mais profunda. Nesse sentido, foram solicitadas algumas informações que se consideravam importantes relativamente aos adolescentes, nomeadamente: género (feminino ou masculino); idade e ano de escolaridade (6º e 9º ano). Foram ainda recolhidas informações relativamente ao desempenho académico do aluno, através do questionamento sobre as reprovações (“*Já reprovou de ano?*”) e sobre a nota da disciplina de Matemática no 1º Semestre (Anexo B).

### **3.2. Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEE-r)**

O Questionário de Estilos Parentais revisto (QEEP-r) (Anexo C) elaborado por Cruz et al. (2018) caracteriza-se por ser uma adaptação e validação para a população portuguesa, resultante de versões antigas do mesmo questionário (Cruz et al., 2011; Ducharne et al., 2006) utilizado para avaliar a perceção dos adolescentes em relação aos EEP. Esta versão revista resultou com o intuito de compreender profundamente a atuação de ambos os progenitores nos seus filhos de acordo com três dimensões: autonomia psicológica; clima positivo e conhecimento (Cruz et al., 2018). A população alvo deste questionário são adolescentes até aos 18 anos de idade.

Este instrumento é composto por duas versões, uma para o pai(a) e outra para a mãe(b), formadas com 15 itens cada, divididos pelas três dimensões: autonomia psicológica (6 itens), clima positivo (4 itens) e conhecimento (5 itens). No caso da dimensão “Autonomia psicológica”, os itens que a constituem referem-se a ações parentais que promovem autonomia, isto é, que incrementam no adolescente um pensamento independente e uma capacidade de tomar decisões

conscientes. Os itens associados a esta dimensão dizem respeito aos seis primeiros itens (item 1 ao item 6) de cada uma das escalas (paterna(a) e materna(b)), tais como “*O meu pai encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões.*” (item 3a) ou “*A minha mãe pensa que, embora eu ainda não seja uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas.*” (item 6b). No caso da dimensão “Clima Positivo”, os itens destinados são do item 7 ao item 10, em ambas as escalas (paterna(a) e materna(b)), e referem-se a características do progenitor em momentos de interação com os seus filhos, especificamente, o bom-humor, o otimismo e a existência de um ambiente calmo e relaxado. Exemplos de frases destinadas à dimensão “Clima Positivo” são: “*O meu pai costuma estar de bom-humor*” (Item 7a) ou “*A minha mãe costuma ser calma e relaxada*” (Item 10b). Por último, relativamente à dimensão “Conhecimento”, os itens atribuídos são do item 11 ao item 15, tanto na escala paterna(a) como materna (b), e compõem-se de situações como “*Até que ponto o teu pai realmente sabe o que fazes nos teus tempos livres.*” (item 12a) ou “*Até que ponto a tua mãe realmente sabe como correu o teu dia.*” (Item 14b). Estes últimos 5 itens prendem-se com o conhecimento emocional que os pais têm em relação às atividades e atitudes dos seus filhos enquanto estão ausentes (Cruz et al., 2018).

Este instrumento foi aplicado em papel e de forma coletiva em aula, tendo sido pedido aos adolescentes que refletissem, individualmente, sobre a frequência com que ocorrem as afirmações descritas nos itens, relativamente ao seu pai e à sua mãe. As respostas a cada afirmação/item são dadas e cotadas por meio de uma escala de tipo *Likert* de 4 pontos, em que 1 corresponde a “Nunca” ou “Quase nunca” e o 4 a “Sempre ou Quase sempre”.

Em termos do seu sistema de cotação, esta é realizada através da pontuação média conseguida por cada adolescente, ao longo dos diversos itens de cada dimensão, a par do cálculo do score médio total, que permite interpretar cada dimensão de forma distinta, para o pai e para a mãe, assim como para a generalidade das suas perceções sobre o comportamento parental de ambos os progenitores. Assim sendo, quanto mais elevados forem os scores médios em cada dimensão, isto é, quanto mais próximos do 4, maior será a sua expressividade no funcionamento dos progenitores ou apenas em um deles, e conseqüentemente mais positiva será a perceção do aluno.

### **3.2.1. Análise das propriedades psicométricas.**

Dado que o QEE-r já foi validado para a população portuguesa por Cruz et al. (2018), na presente investigação decidiu-se analisar apenas a sua fidelidade, por meio do índice de consistência interna Alfa de Cronbach.

Nesse sentido, na presente investigação é possível afirmar que nenhum dos valores se encontra abaixo de 0.60 e por isso não é considerado não aceitável de acordo com a classificação

de DeVellis (1991, citado por Almeida & Freire, 2017). Na Tabela 1 podem observar-se as análises transcritas do estudo de Palmeiro (2022) e da presente investigação.

**Tabela 1**

*Coefficientes da Consistência Interna das subdimensões do instrumento QEE-r*

	Palmeiro (2022)	Presente Investigação
Autonomia Psicológica	$\alpha = 0.87$ (Escala Pai)	$\alpha = 0.73$ (Escala Pai)
	$\alpha = 0.85$ (Escala Mãe)	$\alpha = 0.72$ (Escala Mãe)
Clima Positivo	$\alpha = 0.84$ (Escala Pai)	$\alpha = 0.82$ (Escala Pai)
	$\alpha = 0.87$ (Escala Mãe)	$\alpha = 0.86$ (Escala Mãe)
Conhecimento	$\alpha = 0.85$ (Escala Pai)	$\alpha = 0.67$ (Escala Pai)
	$\alpha = 0.79$ (Escala Mãe)	$\alpha = 0.69$ (Escala Mãe)

Nota. Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )

Apesar de no estudo de Cruz et al. (2019) os autores não especificarem os índices de Cronbach ( $\alpha$ ) por dimensão (i.e. autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento), é referido que os alfas obtidos variam entre 0.82 e 0.90. Embora os valores obtidos na presente investigação sejam um pouco mais baixos que os obtidos por Palmeiro (2022), estes são considerados minimamente aceitáveis ( $\alpha = 0.67$ ;  $\alpha = 0.69$ ), respeitáveis ( $\alpha = 0.72$ ) e muito bons ( $\alpha = 0.82$  e  $\alpha = 0.86$ ) (DeVellis, 1991 citado por Almeida & Freire, 2017) Deste modo, pode-se afirmar que os valores de consistência interna obtidos neste trabalho oferecem ao instrumento qualidade psicométricas satisfatórias, tornando-o um questionário fidedigno e com relevância nesta investigação (Anexo D, Outputs 1 a 6).

### **3.3. Escala da autorregulação cognitiva e metacognitiva na aprendizagem**

A autorregulação cognitiva e metacognitiva, diz respeito a atividades de cognição e metacognição que os sujeitos efetuam com o objetivo de adaptarem e regularem a sua cognição. De forma a avaliar as estratégias cognitivas e metacognitivas, utilizar-se-á a tradução portuguesa, realizada por Nascimento (2022) do instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* desenvolvido por Pintrich e DeGroot (1990) (Anexo E).

Em relação à dimensão “Cognição”, esta divide-se em três subdimensões, nomeadamente: Memorização; Elaboração e Organização (Wolters et al., 2005). Primeiramente, a Memorização diz respeito à repetição de algo que estás a ler, caracterizando-se assim por ser a estratégia mais superficial; os itens associados a esta dimensão são do item 1 ao item 4 (Ex: “*Quando estou a estudar matemática, leio os meus apontamentos e o manual repetidamente.*” - item 2). A segunda subdimensão é a Elaboração e refere-se a tipos de estratégias mais profundas, tanto quando o sujeito tenta fazer um resumo do material ou pô-lo nas suas próprias palavras; os itens associados a esta dimensão são do item 5 ao item 10 (Ex: “*Quando estudo para matemática, tento relacionar a matéria com o que eu já sei.*” - item 7). Em terceiro lugar, existe a subdimensão Organização que se refere ao desenvolvimento de diagramas ou mapas conceptuais com o objetivo do sujeito organizar o material; os itens associados a esta subdimensão são do item 11 ao item 14 (Ex: “*Faço gráficos, diagramas ou tabelas simples para me ajudar a organizar a matéria.*” - item 13). Por último, a Autorregulação Metacognitiva abrange diferentes estratégias, nomeadamente de planeamento, monitorização e regulação da aprendizagem, como a implementação de metas para a leitura, monitorizar a compreensão durante a leitura e fazer alterações ou ajustar a aprendizagem ao mesmo tempo que se vai avançando numa atividade; os itens subjacentes a esta subdimensão são do item 15 ao item 26 (Ex: “*Quando estou a estudar para matemática, tento perceber quais são os conceitos que não compreendo bem.*” - item 24) (Wolters et al., 2005).

Dado o facto dos alunos da instituição académica, onde foi feita a recolha de dados, seguir uma metodologia de ensino-aprendizagem diferente das instituições tradicionais, houve a necessidade de adaptar o vocabulário da escala, com o objetivo de os dados obtidos não serem enviesados (Anexo F). Alguns exemplos dessas adaptações foram: no item 2 – *Quando estou a treinar matemática, leio os meus apontamentos que tenho sobre o tema*; e no item 8 – *Quando treino para matemática, consulto e releio os registos que escrevi nos tempos disciplinares*. Contudo, dado o facto do processo de aprendizagem e alguns materiais de aprendizagem utilizados serem diferentes entre 6º e o 9º ano, houve a necessidade de adaptar alguns itens da escala cognitiva e metacognitiva a cada ano escolar, nomeadamente: o item 16 – *Quando leio um apontamento de matemática, faço questões para me ajudar a concentrar na leitura* (6º ano); *Quando leio os novos conteúdos no meu caderno diário ou das aulas suporte, faço questões para me ajudar a concentrar na leitura* (9º ano) – e o item 24 – *Quando estou a treinar matemática, tento perceber aquilo em que tenho dificuldades e registo no Diário de Bordo* (6º ano); *Quando estou a treinar matemática, tento perceber aquilo em que tenho dificuldades e registo no caderno diário* (9º ano) (Anexo F).

Quanto à aplicação da escala, esta foi feita em papel e de forma coletiva em sala de aula, tendo sido pedido aos alunos que, individualmente, pensem sobre a frequência com que fazem as ações descritas em cada item. As respostas dadas a cada item/afirmação, ainda que no instrumento

original se utilize uma escala de *Likert* de 7 pontos, na presente adaptação utilizar-se-á uma escala de *Likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde a “Nunca” e 5 a “Sempre”.

Em termos do seu sistema de cotação, esta é realizada através da pontuação média conseguida por cada adolescente, de respostas aos itens de cada dimensão, a par do cálculo do score médio total, que permite interpretar cada dimensão de forma distinta. Assim sendo, quanto mais elevados forem esses scores médios em cada dimensão, ou seja, quanto mais próximos estiverem de 5, mais o sujeito se identifica com aquilo que a dimensão avalia.

### **3.3.1. Análise das propriedades psicométricas.**

Dado que a Escala de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva nunca foi validada para a população portuguesa, e dado que para este estudo, em particular, o conteúdo de vários itens foram alterados, tornou-se necessário realizar uma análise fatorial exploratória (AFE) com rotação varimax dos seus 26 itens. Inicialmente procurou-se extrair os 4 fatores que se esperavam concordantes com as dimensões iniciais da própria escala, nomeadamente: Memorização, Elaboração, Organização e Autorregulação Metacognitiva, todavia tal não foi possível, dado após terem sido eliminados os itens 1, 4, 5, 6, 7, 10, 16, 19 e 24, cujos valores eram abaixo dos 0.4, os restantes agruparam-se em apenas dois fatores latentes (Cognitiva e Metacognitiva) que explicam 36.06% da variância total (Anexo G, Outputs 7).

Posteriormente realizou-se uma análise fatorial confirmatória através do JAMOVI, tendo-se confirmado as duas dimensões obtidas pela AFE com os seguintes valores nas medidas de ajustamento: CFI = 0.877; TLI = 0.850; RMSEA = 0.0659. De acordo com Hair et al. (2014) os valores do CFI e TLI estão ligeiramente abaixo do valor satisfatório (>0.90) sendo que o RMSEA se encontra dentro dos valores normais (<0.07) (Anexo G, Outputs 8).

Em conformidade com a análise fatorial, foi necessário também testar a fiabilidade da escala, analisando-se a sua consistência interna por meio do valor do Alpha de Cronbach. Na presente investigação o valor obtido para a subdimensão Cognitiva foi de  $\alpha=0.78$  e para a subdimensão Metacognitiva foi de  $\alpha=0.73$ , o que segundo DeVellis (1991, citado por Almeida & Freire, 2017), representa indicadores de fiabilidade respeitáveis (Anexo G, Outputs 9 e 10).

### **3.4. Escala da autorregulação comportamental na aprendizagem**

A Autorregulação Comportamental caracteriza-se pelo esforço do indivíduo em ter controlo e regular o seu comportamento no decurso de atividades de aprendizagem (Wolters et al., 2005). Assim como a dimensão passada, a Autorregulação do Comportamento divide-se em três subdimensões, nomeadamente: Esforço, Tempo/Ambiente e Procura de Ajuda (Anexo H).

Primeiramente, a subdimensão Esforço é relevante conforme a atividade que o estudante realiza, sendo que, graus distintos de dificuldade requerem graus de esforço diferentes. Situações de nível extremo podem fazer com que o sujeito abandone a tarefa que está a realizar. Em termos da distribuição de itens, a esta subdimensão estão associados do item 1 ao item 4 (Ex: “*Quando o trabalho de matemática é difícil, desisto ou apenas estudo as partes mais fáceis.*” - item 3). Em segundo lugar, a subdimensão Tempo/Ambiente refere-se à capacidade do indivíduo em controlar e ajustar o tempo que estuda e o ambiente onde o realiza. Os itens associados a esta dimensão são do item 5 ao item 12 (Ex: “*Tenho um lugar específico onde estudo matemática.*” - item 8). Por último, a Procura de Ajuda remete para a capacidade ou ausência desta, que o sujeito apresenta em pedir ajuda quando tem alguma dúvida ou dificuldade durante a aprendizagem. Para esta dimensão os itens associados são do item 13 ao item 16 (Ex: “*Se precisasse de ajuda em matemática, pediria ao(à) meu(minha) professor(a) para me ajudar.*” - Item 13) (Wolters et al., 2005).

Assim como na escala anterior, foi necessário adaptar o vocabulário da mesma à metodologia de aprendizagem da escola, com o intuito de os dados obtidos não serem enviesados. Alguns exemplos dessas adaptações foram: o item 7 – *Quando treino matemática acho difícil cumprir o plano de estudo que tracei*; e o Item 9 – *Certifico-me que vou acompanhando semanalmente a matéria e os compromissos que tenho na matemática*. Do mesmo modo, retirou-se o item 10 (*Vou regularmente às aulas de matemática*) e o item 15 (*Se precisasse de ajuda em matemática, tentava fazer sozinho(a)*) da escala original (Anexo I).

Quanto à aplicação da escala, esta foi feita em papel, de forma coletiva em aula e foi pedido aos alunos que, sozinhos, refletissem sobre a frequência com que faziam as ações descritas em cada item. As respostas dadas a cada item/afirmação, ainda que no instrumento original se utilize uma escala de *Likert* de 7 pontos, na presente adaptação utilizar-se-á uma escala de *Likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde a “Nunca” e 5 a “Sempre”.

Em termos de cotação, nesta realiza-se, igualmente, a pontuação média conseguida por cada adolescente, de respostas aos itens de cada dimensão, a par do cálculo do score médio total, que permite interpretar cada dimensão de forma distinta. Dessa forma, quanto maiores forem esses scores médios em cada dimensão, ou seja, quanto mais próximos estiverem de 5, mais o sujeito se identifica com aquilo que a dimensão avalia.

### **3.4.1. Análise das propriedades psicométricas.**

Assim como a escala anterior, a Escala de Autorregulação Comportamental não foi validada para a população portuguesa. Nesse sentido e com o propósito de analisar a sua estrutura, procedeu-se à realização de uma análise fatorial com rotação varimax dos 14 itens da escala, de

maneira a serem extraídos os 3 fatores que se esperavam concordantes com as suas subdimensões (i.e. Esforço, Tempo e Ajuda). Porém, tal não se verificou, tendo em conta que após se ter procedido à eliminação dos itens 5, 8, 13 e 14, dado os valores se encontrarem inferiores a 0.4, os itens restantes agruparam-se numa única dimensão/fator, que explica cerca de 38.56% da variância total (Anexo J, Outputs 11).

Posteriormente realizou-se uma análise fatorial confirmatória através do JAMOVI, tendo-se confirmado a unidimensionalidade da escala obtida pela AFE com os seguintes valores nas medidas de ajustamento: CFI = 0.938; TLI = 0.920; RMSEA = 0.0624. De acordo com Hair et al. (2014) os valores do CFI e do TLI estão dentro dos valores satisfatórios ( $>0.90$ ) sendo que o RMSEA se encontra dentro dos valores normais ( $<0.07$ ) (Anexo J, Outputs 12).

Para além disto, com o intuito de testar a fiabilidade do instrumento, avaliou-se a sua consistência interna através do valor do Alpha de Cronbach, tendo o valor obtido sido de  $\alpha = 0.81$ , considerado ser um muito bom indicador de fiabilidade, acordo com a classificação de DeVellis (1991, citado por Almeida & Freire, 2017). No caso do estudo de Nascimento (2022), que utilizou a mesma escala e testou igualmente a sua fiabilidade, obteve o valor de  $\alpha = 0.85$ . Nesse sentido e olhando para o resultado da análise realizada por Nascimento (2022) com o da presente investigação, foi possível perceber que embora os resultados obtidos no primeiro estudo serem ligeiramente mais elevados que os obtidos na presente investigação, é correto declarar que estes últimos oferecem igualmente à escala boas qualidades psicométricas e a tornam fidedigna (Anexo J, Outputs 13).

### **3.5. Escala da autorregulação motivacional na aprendizagem**

A autorregulação motivacional remete para a capacidade que o sujeito apresenta para autorregular a sua motivação ao longo da aprendizagem. A análise à motivação pode ser realizada num *continuum*, que descreve quatro tipos diferentes de regulação da motivação, nomeadamente: Motivação Externa; Motivação Introjeta; Motivação Identificada e Motivação Intrínseca. De forma a avaliar o último conjunto de estratégias de autorregulação, utilizou-se uma tradução portuguesa e adaptada do *Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A), fundamentado na SDT (Ryan & Connell, 1989), elaborada por Gomes et al. (2019) denominada de “Porque é que faço as coisas de Matemática?” (Anexo K).

Primeiramente, a Regulação Extrínseca ocorre quando um sujeito autorregula-se de acordo com pressão externa ou pelo facto de receber alguma recompensa. Os itens associados a esta subdimensão são os itens 1, 6, 12, 16, 20 e 24 (Ex: “*Trabalho nas aulas de Matemática porque o(a) professor(a) me obriga.*” - Item 6). No que diz respeito à segunda subdimensão, a Regulação Introjeta, esta está relacionada com a pressão social, ou seja, o aluno executa as tarefas com o

objetivo de evitar sentir-se culpado ou ansioso, ou por orgulho, no sentido de comprovar ter capacidades. Este nível de regulação é constituído pelos itens 2, 4, 9, 10, 18 e 21 (Ex: “*Tento participar nas aulas de Matemática, porque quero que os meus colegas pensem que sou inteligente.*” - Item 9). A Regulação Identificada remete para o facto do sujeito atribuir significado e valor ao trabalho que está a executar. A este nível de regulação estão associados os itens 3, 8, 13, 15, 22, 23 (Ex: “*Tento ser bom na escola, porque é importante para mim.*” - item 22). Por fim, a regulação intrínseca presume a execução de tarefas com nível de autonomia elevado e são executadas segundo o prazer e o interesse do sujeito. Os itens associados a esta última subdimensão são os itens 5, 7, 11, 14, 17, 19 (Ex: “*Tento participar nas aulas de Matemática, porque gosto das tarefas que lá fazemos.*” - Item 11) (Gomes et al., 2019).

Assim como nas duas escalas da autorregulação descritas anteriormente, a escala da autorregulação motivacional sofreu algumas adaptações, por exemplo, no item 1 – *Trabalho nos tempos disciplinares de matemática, para que o(a) professor(a) não me chame à atenção*; e no item 6 – *Trabalho nos tempos disciplinares de matemática, porque o(a) professor(a) me dá essa instrução*. Em conformidade com tal, houve a necessidade de retirar o item 11 da escala original (*Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de matemática, porque gosto de responder a perguntas difíceis*), passando a escala adaptada a ter 23 itens na totalidade em vez de 24 itens (Anexo L).

Quanto à aplicação da escala, assim como as restantes escalas de autorregulação, é solicitado aos alunos que reflitam acerca da frequência com que praticam as ações descritas em cada item. No que diz respeito ao tipo de escala de respostas, esta é em formato de *Likert*, composta por 5 pontos, em que as respostas dos alunos podem variar entre “Nunca” (1 ponto) e “Sempre” (5 pontos).

Relativamente à cotação desta escala, é feita a pontuação média conseguida por cada adolescente, de respostas aos itens de cada dimensão, a par do cálculo do score médio total, que permite interpretar cada dimensão de forma distinta. Desse modo, quanto maiores forem esses valores médios em cada dimensão, ou seja, quanto mais próximos estiverem de 5, mais o aluno se identifica com aquilo que a dimensão está a avaliar.

### **3.5.1. Análise das propriedades psicométricas.**

Visto que Gomes et al. (2019) já validou a escala de autorregulação da motivação para a população portuguesa, na presente investigação analisou-se apenas a consistência dos itens, igualmente realizada por Nascimento (2022), dado ter utilizado também esta escala no seu estudo.

De maneira a testar a fiabilidade, decidiu-se analisar a consistência interna dos itens da escala, tendo-se calculado para esse efeito o valor de Alfa de Cronbach. Em primeiro lugar, analisou-se os o valor de alfa para cada uma das quatro dimensões: Motivação intrínseca; Motivação

Identificada; Motivação Introjetada e Motivação Extrínseca, apresentados em conjunto com os valores do estudo de Gomes et al. (2019) e Nascimento (2022) na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Coefficientes da Consistência Interna das subdimensões da Escala de Autorregulação Motivacional (Quatro fatores)*

	Gomes et al. (2019)	Nascimento (2022)	Presente investigação
Motivação Extrínseca	$\alpha = 0.80$	$\alpha = 0.61$	$\alpha = 0.39$
Motivação Introjetada	$\alpha = 0.73$	$\alpha = 0.74$	$\alpha = 0.66$
Motivação Identificada	$\alpha = 0.75$	$\alpha = 0.87$	$\alpha = 0.78$
Motivação Intrínseca	$\alpha = 0.86$	$\alpha = 0.87$	$\alpha = 0.80$

Nota. Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )

Tal como é possível observar na Tabela 2, os valores de alfa obtidos em cada uma das dimensões variam entre valores baixos e moderados, sendo que a subdimensão que apresenta um valor significativamente mais baixo é a Motivação Extrínseca ( $\alpha = 0.39$ ). Em comparação com os valores obtidos no estudo de Gomes et al. (2019) e Nascimento (2022), a presente investigação é a que apresenta, no seu geral, valores mais baixos (Anexo M, Outputs 14 a 17). Nesse sentido, houve a necessidade de ajustar os dados a duas dimensões/fatores, assim como ocorreu no estudo de Nascimento (2022), nomeadamente: Motivação Autónoma que se caracteriza pela junção da Regulação Intrínseca e a Regulação Identificada e a Motivação Controlada que diz respeito à fusão da Regulação Extrínseca e da Regulação Introjetada. Assim sendo, de maneira a comparar os valores de Alfa obtidos para cada fator, no estudo de Nascimento (2022) com os da presente investigação, elaborou-se a seguinte tabela (Tabela 3).

**Tabela 3**

*Coefficientes da Consistência Interna da Escala de Autorregulação Motivacional (Dois fatores)*

	Nascimento (2022)	Presente investigação
Motivação Autónoma	$\alpha = 0.92$	$\alpha = 0.87$
Motivação Controlada	$\alpha = 0.82$	$\alpha = 0.68$

Como é possível observar na Tabela 3, apesar de os valores obtidos na presente investigação serem mais baixos que os obtidos por Nascimento (2022) com uma diferença maior na Motivação Controlada, estes continuam a ser considerados minimamente aceitáveis ( $\alpha = 0.68$ ) e muito bons ( $\alpha = 0.87$ ). Nesse sentido, continua a ser possível afirmar que apesar de Nascimento (2022) revelar melhores índices de consistência interna que os do presente estudo (DeVellis, 1991 citado por Almeida & Freire, 2017), este último revela igualmente boas qualidades psicométricas do instrumento, tornando-o igualmente um instrumento fidedigno e com relevância para o estudo (Anexo M, Outputs 18 e 19).

#### **4. Procedimentos**

##### **4.1. Procedimentos de aplicação e recolha de dados**

Para que fosse possível recolher dados, contactou-se uma instituição académica privada, localizada na zona de Lisboa. O contacto ocorreu via e-mail, onde foi submetida uma apresentação resumida do estudo com o intuito de pedir autorização à instituição. Nessa breve apresentação, estavam descritos os objetivos do estudo, os critérios dos participantes, uma breve apresentação de como ocorreria a recolha de dados, garantia de anonimato e confidencialidade, assim como, a descrição dos instrumentos, igualmente enviados em anexo no email (Anexo N).

Posteriormente e assim como mencionado anteriormente, dado o facto de a escola apresentar um método de ensino diferente do habitual, ocorreram algumas reuniões com as professoras de matemática dos anos escolares em que o presente estudo incidiu. Primeiramente reuniu-se com a professora de matemática do 6º ano e de seguida com a do 9º ano. Depois dos questionários estarem adaptados, realizou-se uma reunião com cada um dos diretores do 2º e 3º ciclo, com o intuito de explicar de novo em que é que consistia o estudo, abordar o dever ético necessário à realização da investigação e agendar com os mesmos uma data para apresentar o estudo

à equipa de professores do 6º e 9º ano, onde foi discutida a melhor data para a realização da aplicação dos questionários.

Previamente à recolha de dados, explicada de seguida, de forma a cumprir o dever ético, visto que os discentes são menores, foi necessário pedir autorização aos encarregados de educação (EE), tendo sido enviado o consentimento informado, via e-mail, por intermédio dos diretores de ciclo, onde se constata: identificação, objetivos do estudo, garantia da confidencialidade dos dados obtidos, entre outras informações importantes (Anexo O).

No que diz respeito à recolha de dados, esta ocorreu ao longo do 2º Semestre, no final de Abril e meados de Maio, em formato papel, durante os tempos de TTA (Tempo de Trabalho Autónomo), previamente planeado com os diretores de ciclo e as equipas dos anos em questão, assim como mencionado anteriormente. Apesar das aplicações em si não terem ocorrido da mesma forma em ambos os anos, assim como irá ser explicado de seguida, indicou-se brevemente a todos os alunos durante as mesmas o que é se pretendia com a aplicação de cada um dos questionários, enfatizando o quão importante era que estes participassem. Posteriormente, apesar de se ter dado conhecimento do estudo aos EE e de se ter solicitado o seu consentimento para a participação dos seus educandos, foi dado a estes últimos, espaço para decidirem se queriam ou não participar, garantindo-lhes também o anonimato, dado que em nenhum momento poderiam colocar o seu nome ou turma nos questionários. Referiu-se também que durante o preenchimento dos questionários, podiam esclarecer as dúvidas que quisessem, colocando o dedo no ar. De forma a combater a desejabilidade social, foi pedido previamente aos professores que estes não tivessem presentes durante as aplicações.

A primeira aplicação dos questionários foi feita aos alunos de 6ºano, que dado serem mais novos, o seu tempo de foco ser mais reduzido e o seu processamento mais lento, houve a necessidade de realizar a mesma em dois momentos. No primeiro momento, aplicaram-se duas escalas, nomeadamente: a Escala de Autorregulação do Comportamento e a Escala de Autorregulação da Cognição e Metacognição; no segundo momento, aplicou-se a Escala de Autorregulação da Motivação e o Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEE-r). De forma a prejudicar o menos possível as aulas e facilitar o processo, foi combinado com a equipa de professores e com a direção de ciclo, juntar todos os alunos de 6ºano no auditório da instituição, nos dois momentos de aplicação. De uma maneira geral foram ocupados cerca de 25-30 minutos em cada momento.

Passado umas semanas, foi feita a aplicação dos questionários aos alunos de 9ºano, que ao contrário do que aconteceu com os discentes do 6º ano, foi feita toda num só momento e com cada turma na sua sala de aula. Cada turma era vigiada por um profissional do gabinete de apoio à

aprendizagem da instituição. A aplicação ocorreu da seguinte maneira: era feita a explicação à primeira turma (Turma A) e posteriormente entregue os questionários, de seguida dirigia-se à segunda turma (Turma B) e fazia-se o mesmo que a turma A, e por último, aplicou-se à turma C.

No final, depois de todos os questionários recolhidos em cada turma, foi feito um último agradecimento pela sua participação.

#### **4.2. Procedimentos de análise e tratamento de dados**

Antes de passar à análise dos dados, criou-se um *codebook*, isto é, foi criada uma base de dados em *Excel*, com o objetivo de organizar os dados recolhidos. Em conformidade com isto, é de referir que em todo o tratamento estatístico irá ser utilizado o programa *IBM SPSS Statistics* para o MacBook, Versão 29.0 (IBM Corpo, 2023), à exceção das análises psicométricas dos instrumentos, em particular as análises fatoriais confirmatórias, em que é utilizado o programa JAMOVI (The jamovi project, 2024). Após a exportação dos dados para o programa *SPSS Statistics 29.0* para o tratamento dos dados e para a análise estatística dos resultados, decidiu-se reverter os itens das escalas que estavam na negativa para que pudesse ser feita uma verdadeira interpretação dos resultados obtidos. No caso da escala de autorregulação cognitiva e metacognitiva, reverteu-se a cotação de dois itens, nomeadamente, o item 15 e o item 22. Já no que diz respeito à escala da autorregulação comportamental adaptada, reverteu-se a cotação de variados itens, nomeadamente: 1,3,7,10,11 e 14.

De seguida, iniciou-se a análise dos dados, em que primeiramente foi feita uma análise das propriedades psicométricas dos quatro instrumentos utilizados, apresentadas anteriormente na secção III da presente investigação. Dado que, as escalas cognitivas/metacognitivas e comportamentais não foram validadas para a população portuguesa, houve a necessidade de realizar uma análise fatorial exploratória, com o objetivo de perceber a estrutura e o peso das dimensões usadas em cada uma das escalas e de seguida, para sua confirmação, foi realizada uma análise fatorial confirmatória. Em paralelo, de forma a testar a fiabilidade dos quatro instrumentos, analisou-se a consistência interna de cada um.

Por último, procurou-se testar as hipóteses colocadas neste estudo através da caracterização dos resultados, sendo pertinente lembrar que a testagem das hipóteses por meio de qualquer teste utilizado, presume sempre, na interpretação dos resultados, o confronto com a hipótese nula, que pode significar existir uma elevada probabilidade dos resultados se deverem ao acaso (Coutinho, 2021). Assim sendo, o teste estatístico que é escolhido tendo em consideração certos aspetos, tais como: o tipo de dados, o número, a natureza das amostras e os objetivos pretendidos, dirá primeiramente se existem (ou não) diferenças e se as mesmas são significativas,

de maneira que, posteriormente e com base nisso, se rejeite ou não a hipótese nula. Sendo que, se existir uma retenção da hipótese nula, retira-se como significado o facto de as diferenças não serem significativas em termos estatísticos, já quando a mesma é rejeitada significa que pode haver diferenças estatisticamente significativas, aceitando-se, neste caso, que a hipótese alternativa, isto é a hipótese defendida se torne verdadeira/credível (Laureano, 2022). Nesse sentido, o nível de significância (valor-p ou, em inglês, *p-value*), assumido normalmente como 0.05 ou, às vezes 0.01, é necessário ser calculado ao realizar-se um teste estatístico, sendo que quanto menor for a probabilidade de significância associada ao valor do teste estatístico, mais elevado será o grau com que se rejeita a hipótese nula. Isto é, se o valor produzido for inferior a 5% ( $p < 0.05$ ) ou 1% ( $p < 0.01$ ), a hipótese nula é rejeitada (Coutinho, 2021; Laureano, 2022). Tendo isto em conta, para a análise dos resultados, no presente trabalho optou-se por considerar o nível de significância de  $p < 0.05$ .

Dado que ao longo da análise estatística foram realizados múltiplos tratamentos, de seguida são descritas as escolhas que se consideram as mais corretas a aplicar na investigação, destacando-se processos estatísticos de cariz descritivo e analítico.

No que diz respeito ao procedimento estatístico descritivo, na presente investigação teve-se por base os valores médios das dimensões que constituem cada instrumento, respostas entre 1 e 4 no caso da escala QEEP-r (versão Mãe e versão Pai), em que o ponto médio é 2.5 e no caso das três escalas para avaliação das estratégias de autorregulação da aprendizagem (Escala da Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; Escala de Autorregulação Comportamental e a Escala de Autorregulação Motivacional) com variáveis entre 1 e 5, em que o ponto médio é 3. Ou seja, valores que se encontrem acima ou abaixo desse ponto médio, dizem respeito a valores acima da média da escala. Em paralelo, este tratamento descritivo concretizou-se através da utilização de medidas de tendência central, como é o caso da média (M), onde são obtidos os valores médios para cada dimensão da escala, que resultam da soma dos itens a dividir pelo número total de itens que a constituem, assim como, por meio da variabilidade do desvio-padrão (SD) que diz respeito à dispersão total das respostas prestadas pela amostra em cada dimensão da escala. Por último, estas informações/dados foram colocados na sua maioria em gráfico de barras, elaborados de maneira a facilitar a caracterização das duas variáveis estudadas nesta dissertação (i.e. EEP e estratégias de autorregulação da aprendizagem).

Antes de passar a descrever o procedimento analítico concretizado no estudo, importa referir primeiro que os testes estatísticos se classificam em dois grandes grupos: paramétricos e não-paramétrico. Nesse sentido, primeiramente o tratamento analítico é concretizado por meio da realização de uma estatística paramétrica ou não-paramétrica, dependendo dos pressupostos

verificados/assumidos, através de análises diferenciais ou de correlação, por meio da comparação inter-grupos ou de associação dentro do mesmo grupo. Importa igualmente lembrar que os pressupostos, isto é, os pré-requisitos para a aplicação de um teste estatístico paramétrico são (i) distribuição normal – podendo ser atingida por meio do teste Kolmogorov-Smirnov caso  $N > 30$  ou o teste Shapiro-Wilk se  $N < 30$ ; e (ii) homogeneidade das variâncias (ou igualdade das mesmas) – passível de ser concretizada por meio do teste de Levene. Na presente investigação, o pressuposto da normalidade foi assumido quando necessário.

Posto isto, os testes estatísticos escolhidos para testar as hipóteses desta dissertação foram: o teste paramétrico t-student ( $t$ ) e o coeficiente de Pearson ( $r$ ). Primeiramente, o teste t-student foi o selecionado tanto para entender a significância das diferenças de médias de dois grupos em estudo de maneira emparelhada (hipótese 1) como de maneira independente, quando mediante sujeitos diferentes (hipótese 2, 3 e 4) (Vilelas, 2009). Por fim, para perceber a relação entre as duas variáveis em estudo (i.e. EEP e as estratégias de autorregulação da aprendizagem) (hipótese 5) foi realizado o coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ) (Cohen, Manion & Morrison, 2017). De salientar que este teste revela a direção da relação entre as variáveis (positiva ou negativa) e sua magnitude/intensidade (Coutinho, 2021; Laureano, 2022), podendo os valores encontrar-se entre -1 e 1 (Sousa, 2019). Assim, a correlação pode variar tanto para os valores negativos como para os valores positivos, entre fraca (0.10 a 0.30), moderada (0.40 a 0.60), forte (0.70 a 0.90) e perfeita (1), ou seja, quanto mais perto de 1 estiver o valor mais correlacionadas estão as variáveis em análise (Dancey & Reidy, 2007 citado por Akoglu, 2018).

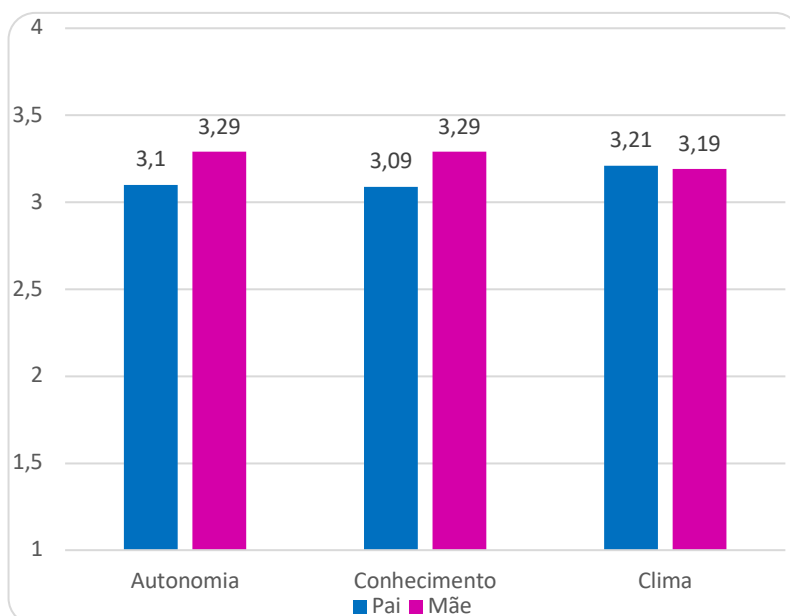
## V. ANÁLISE DE RESULTADOS

No presente capítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos para cada questão de investigação e hipóteses propostas que guiaram o presente estudo e cujo a ordem das mesmas procurou-se respeitar. Apresentar-se-á num primeiro momento os dados pertinentes por meio de gráficos de barras, de maneira a facilitar a leitura e interpretação dos mesmos, estando os outputs completos em anexo e num segundo momento, os resultados estatísticos para as hipóteses colocadas.

Ao analisar a primeira questão colocada no presente trabalho (*“Será que as percepções que os jovens têm dos estilos educativos (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) diferem consoante se trate do pai ou da mãe?”*), destaca-se que a análise das percepções dos jovens para ambos os progenitores revelaram valores favoráveis, dado se encontrarem acima do ponto médio (2.5). Como é possível observar na Figura 3, as progenitoras são percecionadas mais positivamente nas dimensões autonomia psicológica ( $M= 3.29$ ;  $SD= 0.53$ ) e conhecimento ( $M= 3.29$ ;  $SD= 0.62$ ), sendo que a dimensão clima interacional positivo apresenta valores muito semelhantes para o pai ( $M= 3.21$ ;  $SD= 0.68$ ) e para a mãe ( $M= 3.19$ ;  $SD=0.70$ ) (Anexo P, Outputs 20).

### Figura 3

*Médias relativas às dimensões dos estilos educativos parentais (pai vs. mãe) para o grupo de participantes*



Utilizou-se o teste t-student para amostras emparelhadas para verificar se existiriam diferenças nas percepções dos alunos relativamente aos estilos educativos dos progenitores (Figura 3). O seu pressuposto passa por verificar a normalidade das distribuições (Marôco, 2018), que nesta

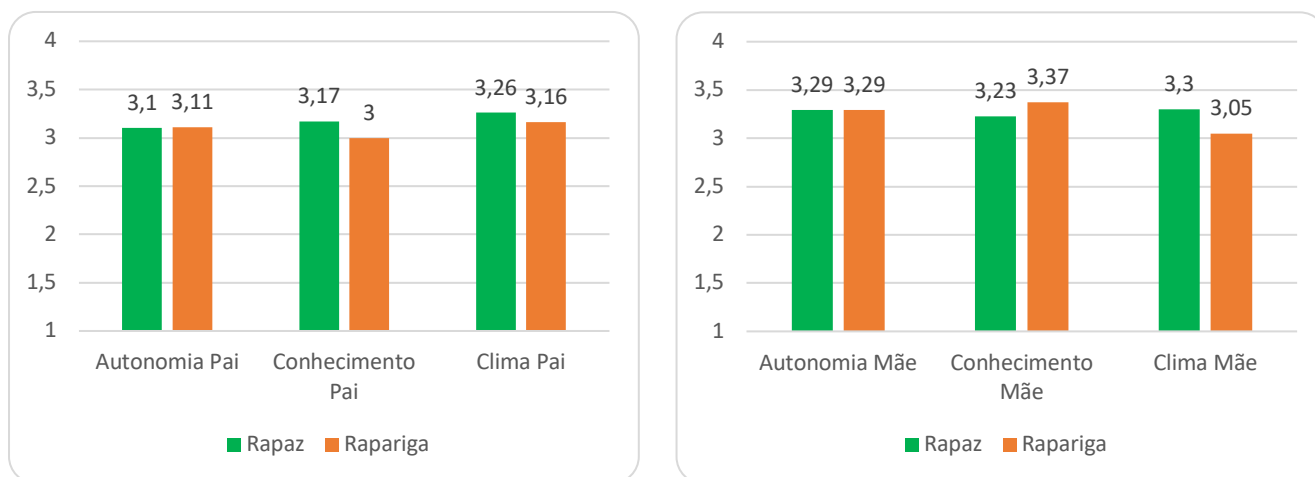
questão foi aceite, dado a amostra utilizada ser superior a 30 ( $N=281 > 30$ ) (Laureano, 2022). Através da análise estatística aos dados obtidos, foi possível confirmar com mais pormenor que as dimensões que revelaram diferenças significativas entre ambos os progenitores são a autonomia psicológica ( $t(279) = -6.18; p < .001$ ) e o conhecimento ( $t(276) = -5.44; p < .001$ ), ambas a favor da figura materna (Anexo P, Outputs 20). Nesse sentido, é possível confirmar a Hipótese 1 colocada na presente investigação (“*Os jovens percebem níveis mais elevados de autonomia psicológica e conhecimento do filho por parte da mãe do que por parte do pai.*”).

De seguida, as próximas questões procuram analisar a relação entre os EEP com as várias variáveis escolhidas para este estudo, nomeadamente: o género, a idade/ano escolar e o desempenho académico do adolescente.

Primeiramente, quanto à diferenciação dos EEP em função dos grupos de estudantes masculinos e femininos, colocou-se a questão: “*Será que a percepção dos estilos educativos (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) em relação ao pai e à mãe varia com o género do adolescente?*”. Importa referir que tanto as raparigas como os rapazes percebem de forma positiva os seus progenitores em todas as dimensões, visto todos os scores se encontrarem acima de 2.5 (ponto médio da escala) (Figura 4).

#### Figura 4

*Médias relativas às dimensões do estilo parental paterno e materno por género*



Através da análise da Figura 4, foi possível constatar que os jovens do sexo masculino pontuam na sua maioria as dimensões do funcionamento paterno de forma superior às raparigas, nomeadamente as dimensões conhecimento ( $M= 3.17; SD= 0.58$ ) e o clima interacional ( $M= 3.26; SD= 0.64$ ). A dimensão autonomia psicológica paterna revela ser percebida de forma muito

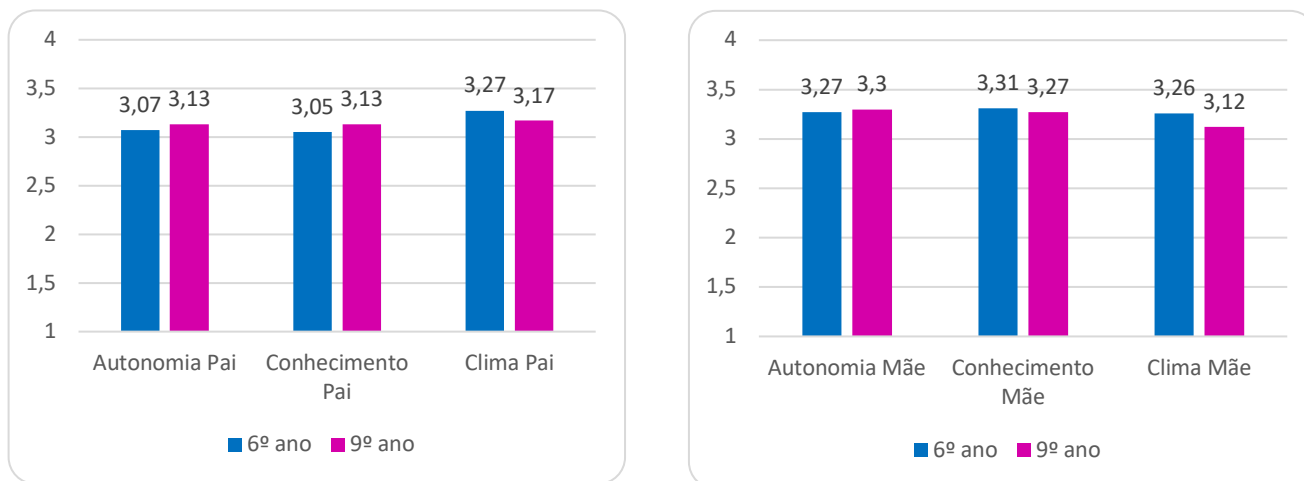
semelhante pelo grupo masculino ( $M= 3.10$ ;  $SD= 0.59$ ) e pelo grupo feminino ( $M= 3.11$ ;  $SD= 0.61$ ). No que diz respeito às progenitoras, a dimensão conhecimento é pontuada de forma superior pelo grupo feminino ( $M=3.37$ ;  $SD= 0.65$ ) e a dimensão clima interacional é percebida mais positivamente pelo grupo masculino ( $M= 3.3$ ;  $SD= 0.68$ ), sendo que a terceira dimensão, a autonomia psicológica apresenta valores idênticos para as raparigas ( $M= 3.29$ ;  $SD= 0.57$ ) e para os rapazes ( $M= 3.29$ ;  $SD= 0.49$ ) (Anexo P, Outputs 21)

Para uma análise estatística e dado que se procura analisar dois grupos distintos de alunos, decidiu-se aplicar o teste paramétrico t-student para amostras independentes, assumindo-se a verificação do pressuposto da normalidade, dado  $N>30$  (Marôco, 2018), a par da verificação da independência das amostras, isto é, os estudantes do sexo masculino e do sexo feminino não estarem relacionados, bem como os seus valores nas variáveis dependentes (i.e. autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) (Laureano, 2022). Observaram-se diferenças significativas nas dimensões conhecimento paterno, a favor dos rapazes ( $t(278) = -2.35$ ;  $p= .010$ ), na dimensão clima positivo materno, igualmente a favor do grupo masculino ( $t(276) = -3.06$ ;  $p=.001$ ) e, por último, na dimensão conhecimento materno, em prol do sexo feminino ( $t(276) = 1.90$ ;  $p=.029$ ) (Anexo P, Outputs 21).

A terceira questão nesta investigação debruçou-se sobre a relação entre o ano de escolaridade do jovem e os EEP percebidos (*“Será que a percepção dos estilos educativos (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) em relação ao pai e à mãe varia de acordo com a idade dos adolescentes?”*). Através da análise da Figura 5, é evidente que os estudantes de ambos os anos escolares percebem os EEP positivamente (acima do ponto médio 2.5).

**Figura 5**

Médias relativas às dimensões do estilo parental paterno e materno por ano de escolaridade



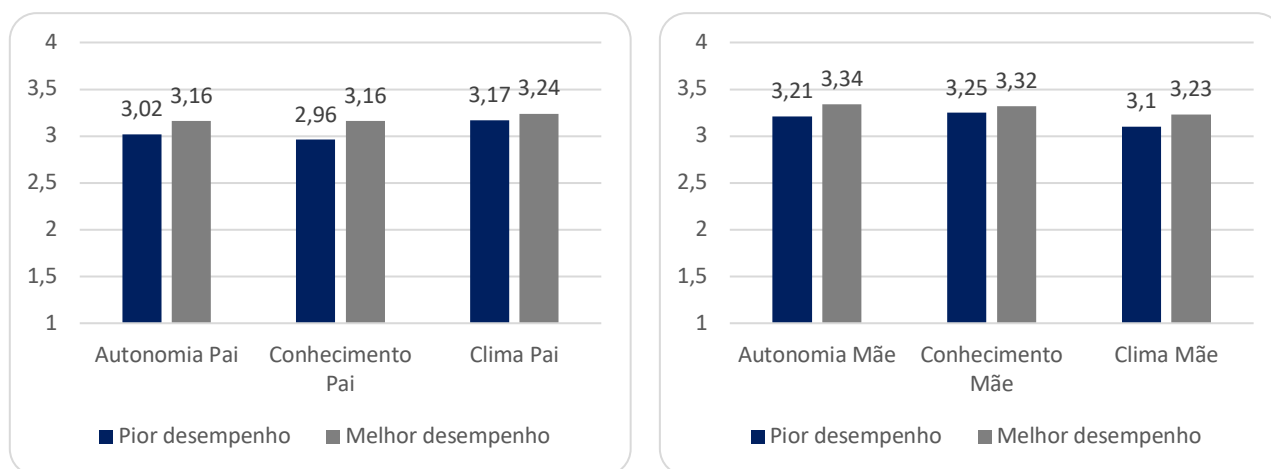
Através da Figura 5, é possível observar que a figura paterna é percebida com níveis mais altos pelos alunos do 9º ano, nas dimensões da autonomia psicológica ( $M=3.13$ ;  $SD=0.61$ ) e conhecimento ( $M=3.13$ ;  $SD=0.61$ ). Porém, a dimensão clima paterno é mais positivamente pontuada pelos estudantes do 6º ano ( $M=3.27$ ;  $SD=0.65$ ). No que diz respeito à figura materna, as dimensões autonomia psicológica e conhecimento são percebidas de forma muito semelhante pelos alunos do 6º ano ( $M=3.27$ ;  $SD=0.54$ ) ( $M=3.31$ ;  $SD=0.64$ ) e 9º ano ( $M=3.30$ ;  $SD=0.52$ ) ( $M=3.27$ ;  $SD=0.60$ ). Por último, os alunos mais novos percebem as mães como o progenitor que promove um clima interacional mais positivo ( $M=3.26$ ;  $SD=0.68$ ). Nesse sentido, a dimensão com níveis mais baixos de percepção pelos jovens do 6º ano é o conhecimento paterno ( $M=3.05$ ;  $SD=0.68$ ) e no caso dos jovens do 9º ano é o clima materno ( $M=3.12$ ;  $SD=0.72$ ) (Anexo P, Output 22).

Para uma análise mais pormenorizada e à semelhança do que se fez para a segunda questão, procura-se estudar dois grupos distintos de jovens, concretamente os alunos do 6º e 9º anos de escolaridade, tendo-se utilizado o teste paramétrico t-student para amostras independentes, cujos pré-requisitos, já revistos anteriormente, foram assumidos (Laureano, 2022; Marôco, 2018). Constataram-se diferenças significativas entre ambos os anos escolares apenas na dimensão clima materno, a favor do 6º ano ( $t(275) = 1.68$ ;  $p = .047$ ) (Anexo P, Outputs 22). Assim sendo, a análise feita aos resultados revela que a hipótese 2 colocada na presente investigação (“*Alunos mais novos percebem os pais como os conhecendo melhor e como proporcionando um clima interacional mais positivo do que os alunos mais velhos.*”) foi parcialmente rejeitada. Em paralelo, estes resultados rejeitam a hipótese 3 colocada (“*Alunos mais velhos percebem os pais como mais promotores de autonomia psicológica do que os alunos mais novos.*”).

A quarta questão colocada é relativa à relação entre o desempenho académico e os EEP percebidos (“*Será que a percepção dos estilos educativos (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) em relação ao pai e à mãe está relacionada com o desempenho académico dos alunos na disciplina de Matemática?*”). Em termos gerais, os participantes ( $N=279$ ) revelaram um bom desempenho académico dado que o número de discentes com notas 4 e 5 era superior aos alunos com notas entre 1 e 3 ( $n=176$  face a  $n=103$  alunos com notas 1, 2 ou 3). Analisando a Figura 6 apresentada de seguida, é evidente que ambos os grupos percebem positivamente todas as dimensões parentais, sejam maternas ou paternas, dado se encontrarem acima do valor médio de 2.5.

**Figura 6**

*Médias relativas às dimensões do estilo educativo parental paterno e materno por desempenho escolar*



Consultando minuciosamente a Figura 6, é possível compreender que os progenitores masculinos são no geral mais positivamente percebidos pelos alunos com melhor desempenho acadêmico do que pelos jovens com pior desempenho acadêmico. A dimensão paterna com níveis mais altos de percepção por parte dos melhores alunos é o clima interacional positivo ( $M=3.24$ ;  $SD=0.66$ ), sendo que as restantes dimensões, isto é, a autonomia psicológica ( $M=3.16$ ;  $SD= 0.58$ ) e o conhecimento ( $M=3.16$ ;  $SD= 0.60$ ) são percebidas de forma idêntica por este grupo de alunos. Os valores mais reduzidos foram na dimensão autonomia psicológica ( $M= 3.02$ ;  $SD= 0.62$ ) e conhecimento ( $M= 2.96$ ;  $SD= 0.72$ ), ambos atribuídos pelos alunos com pior desempenho acadêmico (grupo 1). Assim como nas figuras paternas, os alunos com melhor desempenho acadêmico percebem as dimensões maternas de maneira superior, sendo que as dimensões autonomia psicológica ( $M= 3.34$ ;  $SD= 0.48$ ) e conhecimento ( $M= 3.32$ ;  $SD= 0.60$ ) revelaram ser as que obtiveram valores mais elevados. Ainda que não substancialmente, os alunos com baixo rendimento escolar revelaram perceber as suas mães de maneira inferior, sendo que a dimensão pior avaliada pelos mesmos é o clima positivo ( $M= 3.10$ ;  $SD= 0.72$ ), estando a autonomia psicológica ( $M= 3.21$ ;  $SD= 0.59$ ) e o conhecimento ( $M= 3.25$ ;  $SD= 0.65$ ) com valores muito próximos entre si (Anexo P, Outputs 23).

Para a comparação inter-grupos, decidiu-se realizar o teste t-student para amostras independentes, cujos pré-requisitos foram revistos e assumidos anteriormente (Laureano, 2022; Marôco, 2018). Verificou-se que, apenas foi possível observar diferenças significativas em três dimensões, duas paternas e uma materna, nomeadamente: a autonomia psicológica paterna ( $t(276)= -1.90$ ;  $p=.030$ ), o conhecimento paterno ( $t(276)= -2.47$ ;  $p=.007$ ) e a autonomia psicológica

materna ( $t(277) = -1.98; p = .024$ ), todas a favor dos alunos com melhor desempenho acadêmico (grupo 2) (Anexo P, Outputs 23).

A quinta e última questão formulada diz respeito à maneira como se os EEP percebidos pelos jovens se relacionam com as suas estratégias de autorregulação na aprendizagem da Matemática (“Qual a relação entre a percepção que os filhos têm dos estilos educativos parentais (autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) e os seus níveis de autorregulação académica (comportamentais, cognitivas/metacognitivas e motivacionais) em Matemática?”). Assim sendo e tendo em conta que as variáveis a serem medidas são quantitativas, recorreu-se para tal ao coeficiente paramétricos de correlação de Pearson ( $r$ ), assumindo a normalidade da distribuição dado que  $N > 30$  (Laureano, 2022).

#### Tabela 4

*Correlação de Pearson entre as dimensões dos estilos educativos parentais e as estratégias de autorregulação da aprendizagem em Matemática*

	Dimensões autorregulação da aprendizagem				
	Cognitiva	Metacognitiva	Comportamental	Autónoma	Controlada
Dimensões QEEP-					
r					
Clima Positivo P.			.167**		
Aut. Psicológica P.		.195**	.227**	.201**	
Conhecimento P.	.146*	.210**	.216**	.122*	
Clima Positivo M.		.127**	.165**	.168**	
Aut. Psicológica M.		.162**	.130*	.149*	
Conhecimento M.	.219**	.136*	.155**	.137*	

Nota. \*\*. A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades);

\*. A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades)

Ao analisar as correlações entre as diversas dimensões (Tabela 4), verifica-se que os valores são todos significativos, positivos embora, relativamente baixos. Constata-se que quanto mais os estudantes percebem o clima positivo materno mais estratégias de autorregulação

metacognitiva ( $r = .127$ ;  $p = .034$ ), comportamental ( $r = .165$ ;  $p = .006$ ) e de motivação autónoma ( $r = .168$ ;  $p = .005$ ) utilizam e vice-versa. Porém, no que se refere ao pai esta relação só se verifica para a dimensão comportamental ( $r = .167$ ;  $p = .005$ ). No caso da dimensão autoestima psicológica, esta interrelaciona-se com as dimensões: metacognitiva, comportamental e de motivação autónoma, tanto na figura paterna ( $(r = .195$ ;  $p = .001$ ), ( $r = .227$ ;  $p < .001$ ), ( $r = .201$ ;  $p > .001$ ), respetivamente) como na figura materna ( $(r = .162$ ;  $p = .007$ ), ( $r = .130$ ;  $p = .029$ ), ( $r = .149$ ;  $p = .012$ ), respetivamente). Por último, quanto mais os progenitores paternos são percecionados pelos filhos como revelando elevado conhecimento sobre si e as suas atividades, mais recorrente é a utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem por parte destes últimos, nomeadamente: estratégias cognitivas ( $r = .146$ ;  $p = .015$ ), metacognitivas ( $r = .210$ ;  $p < .001$ ), comportamentais ( $r = .216$ ;  $p < .001$ ) e de motivação autónoma ( $r = .122$ ;  $p = .042$ ) e vice-versa. No que diz respeito às mães, esta relação é idêntica ( $r = .219$ ;  $p < .001$ ), ( $r = .136$ ;  $p = .023$ ), ( $r = .155$ ;  $p = .009$ ) e ( $r = .137$ ;  $p = .023$ ), respetivamente e vice-versa (Anexo P, Outputs 24).

Posto isto, é possível concluir que todas as dimensões dos EEP e da autorregulação, à exceção da motivação controlada, se relacionam entre si, o que permite confirmar a 4ª hipótese colocada na presente dissertação (*“Quanto mais os filhos percecionam os seus pais como promotores de autonomia, de um clima relacional positivo e de os conhecendo melhor, mais elevados são os níveis de autorregulação académica (cognitivos/metacognitivos, comportamentais e de motivação autónoma.”*).

## VI. DISCUSSÃO

Nesta secção serão discutidos os resultados obtidos anteriormente, com base na literatura revista e nos objetivos que conduziram esta dissertação, abordando-se de seguida aspetos como a relevância do estudo, limitações encontradas na mesma e sugestões de estudos interessantes a serem realizados no futuro como forma de prosseguir e aprofundar a temática abordada.

### 1. Discussão dos resultados

Com esta investigação pretendeu-se: (1) compreender de que maneira os EEP percebidos pelos jovens estão relacionados com a utilização de estratégias de autorregulação durante o seu processo de aprendizagem, e (2) analisar os efeitos de diferentes variáveis (i.e. género, idade/ano escolar e desempenho académico do jovem) na perceção dos EEP. Para tal, utilizou-se como base na análise metodológica de ambas as variáveis, a abordagem dimensional, definida tanto ao nível das dimensões parentais (i.e. autonomia psicológica, clima positivo e conhecimento) como no construto da autorregulação da aprendizagem (i.e. estratégias cognitivas/metacognitivas, estratégias comportamentais e estratégias motivacionais). Todavia, no caso do construto dos EEP em alguns momentos não foi possível seguir esta abordagem por falta de investigação que tenha como base a mesma. Nesses casos, utilizou-se a tipologia da variável proposta por Baumrind (1966, 1971).

De maneira a alcançar os objetivos da investigação, foi necessário testar a estrutura interna dos instrumentos usados para avaliar as variáveis em estudo. Depois da validade e fiabilidade dos instrumentos terem sido confirmadas, realizou-se uma análise descritiva, de maneira a entender com mais detalhe o tipo de respostas fornecidas pelos participantes e que tipo de informações as mesmas forneciam. Por último, testou-se as hipóteses tendo-se recorrido para tal a diferentes testes paramétricos: o teste *t-student* e o coeficiente de correlação de Pearson que serviu para compreender a correlação entre as variáveis do estudo (i.e. EEP e estratégias de autorregulação da aprendizagem). Face ao que foi referido, de seguida serão apresentados os resultados obtidos e a sua respetiva interpretação, sendo que a ordem de apresentação será a mesma que a fornecida no capítulo V, de maneira a auxiliar a leitura.

Primeiramente, caracterizaram-se as perceções dos jovens face ao funcionamento da figura parental materna e paterna, tendo sido as progenitoras as figuras parentais percecionadas de maneira mais favorável e positiva, em particular nas dimensões de autonomia psicológica e do conhecimento que apresentam em relação aos seus filhos. Tais resultados, vão ao encontro daquilo que é referido por Cruz e colaboradores, tanto no estudo de 2018 que procurou rever e adaptar o QEEP-r, como no estudo concretizado pelos mesmos autores em 2019, em que se analisou de que maneira as dimensões de funcionamento de cada figura parental determinavam por meio de um

modelo de equações estruturais, variáveis como o desempenho acadêmico e as competências sociais dos jovens. No estudo de 2018, Cruz e os restantes colaboradores, compararam as percepções dos jovens em relação a cada progenitor, tendo apurado valores superiores em todas as dimensões do funcionamento materno (i.e. autonomia psicológica, conhecimento e clima interacional), o que justificaram estar relacionado com o papel assumido que a mãe representa na sociedade, isto é, quem está encarregue de prestar cuidados e que se encontra mais presente fisicamente na vida dos filhos. Já quanto ao estudo de 2019, Cruz e colaboradores observaram que os jovens percecionavam as progenitoras como quem lhes promovia maior autonomia psicológica e como revelando um maior conhecimento sobre si e acerca dos acontecimentos da sua vida. Os resultados obtidos por Cruz et al. (2018) foram corroborados mais tarde por Santos et al. (2022), tendo em conta que nos mesmos se concluiu o facto das mães serem as figuras parentais melhor pontuadas pelos seus filhos. Por último, no que diz respeito aos resultados do estudo de Cruz et al. (2019), os mesmos foram igualmente obtidos por Palmeiro (2022), na medida em que se concluiu também que as figuras maternas são aquelas que são percecionadas de forma mais positiva pelos seus filhos ao nível da promoção de autonomia psicológica e do conhecimento. Segundo Goetz e Vieira (2009), quando existe uma comparação em termos reais dos resultados destinados aos pais, como acontece na presente investigação, os mesmos são distintos em relação aos cuidados e à interação, sendo a progenitora quem se encontra predominantemente mais presente. Todavia, quando se compara em termos ideais, as crianças e jovens atribuem semelhanças em relação a esses aspetos de cuidado e de interação parental, relevando altas expectativas tanto para os pais como para as mães. Tais resultados indicam que o ideal para os filhos era ambas as figuras parentais compartilharem as tarefas parentais, isto é, que para além da mãe, o ideal seria que o pai também os orientasse, fosse cuidadoso e proporcionasse interações recorrentes (Goetz & Vieira, 2009).

Em termos das variações da percepção dos EEP face ao efeito do género dos alunos, no presente estudo tal questão foi colocada de forma circunscrita, dado a incongruência dos resultados obtidos ao longo da literatura encontrada. Porém, na presente investigação os resultados apresentaram significância em relação ao conhecimento paterno, clima paterno, ambas a favor do sexo masculino, e ao conhecimento materno a favor do sexo feminino. Ou seja, foi possível concluir que de facto existem diferenças na percepção do funcionamento parental face ao género do participante, algo igualmente verificado em estudos como o de Ducharme et al. (2006) e Palmeiro (2022). No estudo de Palmeiro (2022), as diferenças foram significativas face ao clima positivo da mãe a favor dos participantes femininos, e no estudo de Ducharme et al. (2006) concluiu-se a existência de uma tendência para o sexo feminino perceber os seus progenitores como mais

responsivos. Tais resultados podem ser justificados com base no facto das mulheres valorizarem superiormente os aspetos interpessoais (Palmeiro, 2022).

Quanto ao efeito da idade dos participantes, a maioria dos resultados obtidos na dissertação não foram ao encontro do que era esperado. Segundo Ducharme et al. (2006), esperava-se que mesmo de forma pouco expressiva, os jovens mais velhos (i.e. ensino secundário) percecionassem as figuras parentais como menos controladoras e responsivas. Em paralelo, Soares e Almeida (2011), corroboraram os resultados de Ducharme et al. (2006) ao terem percebido através do seu estudo longitudinal que, alunos mais novos tendem a percecionar os seus progenitores com elevados níveis de responsividade e suporte (i.e. clima interacional positivo) ao mesmo tempo que controladores e conhecedores da sua vida (i.e. conhecimento). Nesse sentido, seguindo esta sequência de resultados decidiu-se colocar duas hipóteses (hipótese 2 e hipótese 3), cada uma direcionada em exclusivo para cada grupo de alunos (i.e. alunos mais novos e alunos mais velhos). No entanto, os resultados foram somente significativos na dimensão clima interacional materno, a favor dos alunos mais novos (i.e. 6º ano). Posto isto, ainda que os resultados não tenham ido ao encontro na totalidade com a literatura revista, foi a favor dos alunos mais novos que se revelaram diferenças significativas, algo que se pode dever à diminuição afetiva desses comportamentos por parte dos progenitores ao longo da adolescência, bem como a uma insensibilidade por parte dos jovens em os percecionar como tal. Destaca-se também para o facto de que à medida que os jovens vão ficando mais velhos, estes tendem a procurar mais autonomia por parte dos pais e a afastarem-se dos mesmos (Guimarães et al., 2009).

No que diz respeito à relação entre a perceção dos EEP e o desempenho académico na disciplina de Matemática, os resultados obtidos demonstraram que são os alunos com melhor desempenho académico quem perceciona mais positivamente as dimensões: autonomia psicológica materna e paterna e o conhecimento paterno. Esta questão levantada na presente investigação não reúne consenso na literatura. No caso do estudo de Toni e Hecaveí (2014) procurou-se estudar a relação entre os EEP e o rendimento escolar dos filhos, tendo revelado que figuras parentais (i.e. mãe e pai) com práticas parentais negativas associam-se a um rendimento académico mais baixo dos alunos, ao contrário das práticas positivas que predizem um rendimento mais positivo, em especial as práticas maternas. No mesmo seguimento, Horne et al. (2020) com o seu estudo revelaram que os alunos com melhores resultados na escola são aqueles que percecionavam a mãe e o pai com elevados níveis de responsividade, assim como filhos que percecionem as suas mães como exigentes caracterizam-se por ser os alunos com desempenho académico mais baixo. Em contrapartida, Cruz et al. (2019) apesar de terem concluído que alunos com pior desempenho académico percecionam a sua figura parental masculina como controladora, concluíram também

que filhos que percebem os seus pais como responsivos, caracterizam-se por serem os alunos com resultados académicos menos positivos. Nesse sentido, mesmo existindo uma certa discordância na literatura face à correlação entre EEP e a variável desempenho académico, a presente investigação e estudos anteriormente realizados (Horn et al., 2020; Toni & Hecaveí, 2014) vêm reforçar as informações do senso comum e o pensamento de vários docentes, apontando que mais do que a exigência das figuras parentais, as atitudes de diálogo, escuta atenta e afeto por parte dos pais permitem um rendimento académico positivo dos jovens (Horn et al. 2020). Porém, importa referir que o facto das restantes três dimensões (i.e. clima interacional materno; clima interacional paterno e conhecimento materno) não terem revelado diferenças significativas na dissertação, se poder dever ao facto de poderem existir outros fatores que possam ter um impacto mais significativo e que sejam importantes para o desempenho académico dos alunos do que os estilos parentais (Horn et al., 2020).

Por último, com o estudo desenvolvido foi possível analisar a relação entre os EEP (i.e. autonomia psicológica, clima interacional e conhecimento) e as estratégias de autorregulação da aprendizagem (i.e. cognitivas/metacognitivas; motivacionais e comportamentais). Os resultados demonstraram associações significativas positivas, embora baixas entre todas as dimensões, exceto na motivação controlada que não revelou correlação com nenhuma dimensão dos EEP. A partir dos resultados obtidos há uma ideia que parece ser partilhada por alguns autores (Erden & Uredi, 2008; Fuentes et al., 2019; Russilo et al., 2011), a influência positiva que as figuras parentais revelam ter no processo de ensino-aprendizagem dos filhos. Segundo Fuentes et al. (2019) as práticas parentais associadas com demonstração de afeto, suporte e envolvimento emocional e diálogo destacam-se como bastantes relevantes na autorregulação académica dos alunos. Por isso, é importante que os pais estabeleçam regras claras, monitorizem os comportamentos dos seus educandos e esperem o sucesso dos mesmos, pois assim estes últimos irão conseguir revelar maiores capacidades de autorregulação na sua aprendizagem (Erden & Uredi, 2008; Russilo et al., 2011).

## **2. Considerações finais: Vantagens, limitações e possíveis estudos futuros**

Através da elaboração do presente trabalho foi possível observar alguns resultados relevantes, nomeadamente a correlação estatisticamente significativa e positiva, entre as três dimensões dos EEP (i.e. autonomia psicológica, clima interacional positivo e conhecimento) e as três dimensões de autorregulação analisadas (i.e. cognitivas/metacognitivas, comportamentais e motivacionais). Em relação às análises comparativas efetuadas, estas comprovaram existir diferenças significativas na perceção dos EEP face ao género dos alunos, considerando que os rapazes perceberam mais positivamente as suas mães ao nível do clima e os seus pais ao nível

do conhecimento, comparativamente às raparigas que revelaram perceber as suas mães com níveis mais elevados de conhecimento. Quanto à variável idade/ano de escolaridade, considerou-se apenas que os alunos do 6º ano perceberam níveis mais elevados de clima materno, comparativamente aos alunos do 9º ano. E por último, em relação à variável desempenho académico, as diferenças apresentaram-se significativas nas dimensões autonomia psicológica materna e paterna e conhecimento paterno, a favor dos alunos com melhor desempenho académico.

A par destes resultados, é importante referir algumas vantagens que a elaboração desta investigação trouxe aos construtos analisados, e principalmente, ao tema da parentalidade uma área já bastante explorada no mundo da psicologia. Nesse sentido, é de destacar alguns pontos positivos.

Primeiramente, é de mencionar que a investigação distingue-se dos vários estudos existentes no domínio dos EEP, tendo em conta que se estende para além da classificação clássica de Baumrind (1966, 1971) construído a partir das dimensões responsividade e exigência, como a maioria dos estudos sobre o tema. Ou seja, na presente dissertação utilizou-se como principal abordagem do funcionamento parental, a abordagem dimensional. A utilização de uma abordagem representa uma análise mais focada na variável, privilegiando-se dessa forma dimensões analisadas na literatura, que permitem obter e perceber com mais detalhe o efeito das figuras parentais nos seus educandos (Cruz et al., 2018, 2019; Ducharme et al., 2006; Oliva et al., 2008).

O segundo ponto forte desta investigação assenta no facto da recolha de dados limitar-se apenas à obtenção das perceções dos jovens, tanto no que diz respeito aos estilos educativos dos seus progenitores como em termos da sua utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem em Matemática. É de considerar esta circunstância como uma vantagem, tendo em conta que as perceções dos jovens caracterizam-se por serem medidas mais fidedignas do que a das suas figuras parentais, dado terem uma menor tendência para estarem sujeitos a deseabilidade social, um dos mais conhecidos enviesamentos de resposta, assim como é defendido por Cruz e et al. (2018, 2019) e Oliva et al. (2008). Ainda no que diz respeito à amostra, é de sublinhar o facto de neste estudo se ter dividido por conveniência os participantes por fase da adolescência, isto é, contemplou-se uma fase muito inicial da adolescência que diz respeito à transição para o 3º ciclo (i.e. 6º ano de escolaridade) e uma fase mais final que diz respeito à pré(transição) para o ensino secundário (i.e. 9º ano de escolaridade), permitindo assim olhar e inferir por meio de uma perspetiva desenvolvimental sobre os resultados alcançados.

Ainda dentro das mais valias desta investigação, é de realçar a importância que a mesma apresenta no reforço da análise da associação já prevista entre a parentalidade e a autorregulação em contexto académico e consequentes resultados na aprendizagem dos jovens. Por outras

palavras, com esta investigação reforçou-se a ideia de que dimensões parentais mais democráticas e de aceitação têm o poder de impulsionar uma autorregulação adequada e positiva dos seus filhos no seu processo de aprendizagem, acreditando-se que também podem promover um desempenho escolar positivo.

Porém, apesar do maior cuidado na recolha de dados e na subsequente análise dos mesmos, é importante referir que a investigação também apresenta algumas limitações. Tais limitações serão apresentadas de seguida, a par com possíveis caminhos para as contornar e projetos futuros interessantes a ter em conta na investigação futura sobre a área.

No que diz respeito à amostra do estudo, escolhida por conveniência, existiram duas limitações a ela associadas, nomeadamente o facto dos estudantes que a constituem (1) serem em número reduzido ( $N= 281$ ) e (2) pertencerem a uma instituição de ensino privado. Tais realidades, podem ser consideradas limitações na medida em que não tornam a amostra representativa dos estudantes do 6º e 9º ano de Portugal. Posto isto, seria interessante realizar um estudo com características semelhantes a este, utilizando-se um número de participantes maior e que frequentasse tanto instituições de ensino privadas como públicas, sendo que apenas assim seria possível afirmar que as hipóteses, questões de investigação, análises realizadas e posteriores conclusões se adequam, de forma verdadeira, aos alunos do 6º e 9º ano de escolaridade.

Outra limitação encontra-se relacionada com a recolha dos dados, em particular ao facto da mesma se cingir apenas aos autorrelatos dos adolescentes. Tal limitação que como já referido anteriormente, pode constituir-se também uma vantagem do estudo. Porém, ao restringir os dados apenas a uma fonte de informação poderá induzir um viés de resposta, permitindo porventura o aumento da dimensão de certas correlações entre variáveis. Assim sendo, de forma a contornar esta limitação era benéfico ampliar o leque da própria análise, questionando igualmente outros elementos da vida dos adolescentes (ex: pais e(ou) professores), resultando possivelmente numa visão diferente do impacto da parentalidade por meio do cruzamento das várias perspetivas recolhidas.

Na sequência das limitações referidas acima, é de referir o que se considera a principal limitação desta investigação. Como já abordado na presente dissertação, dado o facto da instituição onde foi feita a recolha dos dados, apresentar uma metodologia alternativa e diferente do método de ensino a que a maioria dos sujeitos se encontram normalmente habituados e para a qual as escalas das estratégias de autorregulação da aprendizagem (cognitivas/metacognitivas, comportamentais e motivacionais) se encontram originalmente direcionadas, houve a necessidade de realizar adaptações profundas em grande parte dos seus itens. Nesse sentido, utilizou-se um vocabulário a que os alunos se encontrassem familiarizados, de maneira a não ter resultados

enviesados e a evitar o não preenchimento por parte dos mesmos por falta de compreensão. Porém, apesar das escalas terem a flexibilidade de poderem ser aplicadas e adaptadas a contextos específicos, considera-se que tais adaptações foram de tal forma específicas para os alunos do colégio, que por consequência os resultados obtidos na correlação entre os EEP e as estratégias de autorregulação da aprendizagem se tornam pouco expressivos da população académica portuguesa do 6º e 9º de escolaridade em geral. Dificilmente se contorna este problema, porém de forma a não limitar os resultados a esta instituição em particular, seria interessante alargar a aplicação destas escalas a outras instituições que utilizassem um método de ensino idêntico, algo que ao longo do tempo se tornará cada vez mais comum dado o aumento do número de instituições que têm procurado mudar o seu processo de ensino, integrando metodologias educativas alternativas. Dessa forma, tal permitiria alargar a expressividade dos resultados.

Para além das sugestões de estudos futuros que já foram apresentados ao longo deste capítulo, importa referir que seria interessante utilizar estas escalas em outras disciplinas para além da Matemática, de maneira a entender se o efeito dos EEP nos níveis de autorregulação dos alunos, varia consoante a disciplina que está a ser analisada. Cada disciplina tem o seu próprio funcionamento, podendo os discentes adaptar os seus processos de aprendizagem à disciplina em consideração.

Pese embora existam vários estudos que se centram nas temáticas abordadas de forma individual (i.e. EEP – segundo uma abordagem dimensional e estratégias de autorregulação da aprendizagem – cognitivas/metacognitivas, comportamentais e motivacionais), são poucos aqueles que procuram conhecer a correlação entre ambos. Assim, considera-se a presente investigação uma importante contribuição tanto para alargar os conhecimentos sobre esta correlação como para ampliar, consolidar e compreender alguns resultados obtidos anteriormente em relação a cada uma das variáveis. Como possível conclusão a retirar é de destacar o facto de, ainda que os resultados obtidos tenham estado em concordância com algumas das hipóteses levantadas, a par das positivas, porém, fracas correlações obtidas entre os construtos analisados, seria interessante continuar a estudar a relação entre os dois construtos e a variância das perceções dos jovens consoante as diferentes variáveis analisadas (i.e. sexo, idade e desempenho académico dos jovens).

Por último, tendo em conta o impacto que a parentalidade e a autorregulação da aprendizagem têm no bem-estar dos jovens, a par dos resultados obtidos na presente investigação, torna-se importante prevenir que o impacto das mesmas seja negativo. Para tal, o surgimento de investigações científicas sobre o tema irá permitir que as figuras parentais repensem sobre a forma como se comportam com os seus educandos que muitas vezes pode não ser a mais adequada,

levando a uma dificuldade por parte dos mesmos em se autorregularem e a atingirem um aproveitamento acadêmico positivo, trazendo assim consequências ao nível do seu bem-estar.

## VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish journal of emergency*, 18(3), 91-93.  
<https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- Albuquerque, S. D. Q. D. (2016). *Género e estilos parentais: um estudo sobre a relação entre género dos pais e dos filhos e práticas de estilos parentais* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://doi.org/10400.26/19163>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Edições Psiquilíbrios.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7<sup>th</sup> ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Araújo, A. F. (2002). Perceção dos estilos educativos parentais e ajustamento psicológico do adulto: comparação entre indivíduos com e sem perturbações depressivas. *Paidéia*, 12(24), 215- 227.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300010>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1996). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. In G. H. Jennings & D. Belanger (Eds.). *Passages beyond the gate: A Jungian approach to understanding the nature of American psychology at the dawn of the Nova millennium* (pp. 96-107). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Barriera-Viruet, H., Sobeih, T. M., Daraiseh, N., & Salem, S. (2006). Questionnaires vs observational and direct measurements: a systematic review. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 7(3), 261-284. <https://doi.org/10.1080/14639220500090661>

- Barroso, R. G., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, 52(1), 211-229. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_52-1\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_10)
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology*, 4(1), 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9(3), 239-276. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157-201. <https://doi.org/10.1080/15295190903290790>
- Belsky, J., Rovine, M., & Taylor, D. G. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project: III. The origins of individual differences in infant–mother attachment: Maternal and infant contributions. *Child Development*, 55(3), 718–728. <https://doi.org/10.2307/1130124>
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(3), 2-14. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 922–938. <https://doi.org/10.1037/a0024622>
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia: Ensino & Formação*, 7(2), 73-84. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016727584>
- Campos, D., & Cruz, O. (2011). *Questionário de Estilos Parentais (QEP) revisitado*. Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação psicológica e VX conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e Contextos, 1641–1654. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/57265>
- Carvalho, M. S. D. P., & Silva, B. M. B. (2014). Estilos parentais: um estudo de revisão bibliográfica. *Revista Psicologia em foco*, 6(8), 22-42. [https://web.archive.org/web/20180422030851id\\_/http://revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/viewFile/1571/1768](https://web.archive.org/web/20180422030851id_/http://revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/viewFile/1571/1768)
- Cecconello, A., Antoni, C. D., & Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*, 8(2), 45-54. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300007>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in Education* (7<sup>th</sup> ed). Routledge.
- Costa, S., & Cruz, O. (2012). Atitudes e estilos educativos parentais em mães de crianças com processo de promoção e proteção. *Amazônica*, 8(1), 310-337. <http://doi.org/10216/66316>
- Coutinho, M. T. B. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise psicológica*, 1(22), 55-64. <http://doi.org/10400.12/5955>

- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Edições Almedina.
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. LivPsic.
- Cruz, O., Barbosa-Ducharne, M., & Canário, C. (2018). Questionário de estilos educativos parentais revisto (QEEP-r): estudo psicométrico e análise da invariância da medida para mães e pais. *Análise Psicológica*, *36*(3), 383-397. <http://doi.org/10.14417/ap.1453>
- Cruz, O., Barbosa-Ducharne, M., & Canário, C. (2019). Do adolescents' perceptions of mothers' and fathers' parenting behaviors predict academic achievement and social skills?. *Indicators Research*, *13*(1), 237-254. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09687-7>
- Cruz, O., Vasconcelos-Raposo, J., Ducharne, M., Almeida, L., Teixeira, C., & Fernandes, H. (2011). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP): contributos para a validação fatorial da versão portuguesa das Parenting Scales. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, *1*(31), 157-176. <https://doi.org/10216/70594>
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista interdisciplinar científica aplicada*, *2*(4), 1-13. <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17591>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

- Ducharne, M. A. B., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, 5(1), 63-75.  
<https://doi.org/10216/56920>
- Erden, M., & Uredi, I. (2008). The Effect of Perceived Parenting Styles on Self-Regulated Learning Strategies and Motivational Beliefs. *International journal about parents in education*, 2(1), 25-34.  
<https://doi.org/10.54195/ijpe.18153>
- Estelein, R. (2016). Parenting Styles. In Constance L. S. (Ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies* (pp. 1-3). John Wiley & Sons, Inc.
- Farooq, M., & Asim, I. (2020). Parental involvement as predictor for self-regulated learning and academic achievement of students at secondary school level. *Journal of Educational Sciences & Research*, 7(1), 14-32. [https://jesar.su.edu.pk/uploads/journals/Article\\_23.pdf](https://jesar.su.edu.pk/uploads/journals/Article_23.pdf)
- Fernandes, A. L. L. B. (2012). *Avaliação das práticas educativas familiares na perspectiva dos pais e filhos: a versão portuguesa da PEF*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais]. Repositório da Universidade de Évora. <http://doi.org/10174/15169>
- Freitag, R. M. K. (2018). Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência?. *Revista de estudos da linguagem*, 26(2), 667-686. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.26.2.667-686>
- Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of Parenting Styles on Self-Regulated Learning and Academic Stress in Spanish Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(15), 1-19.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph16152778>

- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, (46), 71-80. <http://educa.fcc.org.br/pdf/psie/n46/2175-3520-psie-46-71.pdf>
- Goetz, E. R., & Vieira, M. L. (2009). Percepções dos filhos sobre aspectos reais e ideais do cuidado parental. *Estudos de Psicologia*, 26(2), 195-203. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000200007>
- Gomes, M., Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N., & Sanches, C. (2019). The Academic Self-Regulation Questionnaire: a study with Portuguese elementary school children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(1). <http://doi.org/10.1186/s41155-019-0124-5>
- González-Cámara M., Osorio, A., & Reparaz, C. (2019). Measurement and Function of the Control Dimension in Parenting Styles: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173157>
- Gralewski, J., & Jankowska, D. M. (2020). Do parenting Styles matter? Perceived dimensions of parenting Styles, creative abilities and creative self-beliefs in adolescents. *Thinking Skills and Creativity*, 38(3), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100709>
- Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401-12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.03.003>
- Guimarães, A., Hochgraf, P., Brasiliano, S., & Ingerman, Y. (2009). Aspectos familiares de meninas adolescentes dependentes de álcool e drogas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 36 (2), 69-74. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832009000200005>

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7<sup>th</sup> ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Horn, M. H., Silva, K. A. D., & Patias, N. D. (2020). Estilos e práticas educativas parentais e desempenho escolar em adolescente de ensino médio. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(1), 168-186. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.50795>
- Huang, J., & Prochner, L. (2003). Chinese parenting styles and children's self-regulated learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(3), 227-238. <https://doi.org/10.1080/02568540409595037>
- IBM Corp. Released 2023. IBM SPSS Statistics for MacBook, Version 29.0.2.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jeynes, W. H. (2016). Meta-analysis on the roles of fathers in parenting: Are they unique?. *Marriage and Family Review*, 52(7), 665-668. <https://doi.org/10.1080/01494929.2016.1157121>
- Jiménez-Iglesias, A., & Moreno, C. (2015). The influence of differences between father and mother on adolescent adjustment. *Anales de Psicología*, 31(1), 367-377. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.158081>
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 194–200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>

Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A closer look at al well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 168-181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242->

x

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. <https://doi.org/10.2307/1131151>

Laureano, R. M. S. (2022). *Teste de Hipóteses com o SPSS Statistics: O meu manual de consulta rápida* (3ª ed.). Edições Sílabo.

Lavado, A. M. M. S. L. (2015). *Perceção parental sobre os estilos educativos parentais e os padrões de vinculação da criança: um estudo com mães e pais adotivos e biológicos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://doi.org/10451/23116>

Li, S. (2022). The Relationship between Parenting and Self-Regulated Learning of Children and Adolescents. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 5, 290-295. <https://doi.org/10.54097/ehss.v5i.2917>

Luís, K. F. (2011). *Estilos Parentais percebidos pelos adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://doi.org/10400.1/1773>

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

- Macedo, R. M. (1994). A família do ponto de vista psicológico: Um lugar seguro para crescer?. *Cadernos de Pesquisa*, (91), 62-68. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/877>
- Maia, F. D. A., Soares, A. B. (2019). Diferenças nas práticas parentais de pais e mães e a percepção dos filhos adolescentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 59-82. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n1p59>
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. (7ª ed.). ReportNumber.
- Marôco, J. (2021). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, softwares e aplicações* (3ª ed.). ReportNumber.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-77. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/11111>
- Morgado, A. D., Dias, M. D. L. V., & Paixão, M. P. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 31(2), 129-144. <http://doi.org/10400.12/3335>
- Moura, A. C. V. (2020). *Determinantes da motivação para o trabalho: O papel dos fatores individuais e organizacionais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. <http://doi.org/10316/94428>
- Nascimento, M. S. D. (2022). *As estratégias da autorregulação na aprendizagem da matemática em alunos do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, ISPA - Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://doi.org/10400.12/8812>
- Neves, C. S. L. (2018). *Estilos educativos e desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças do 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://doi.org/10174/23213>

- Nunes, F., & Mota, C. P. (2017). Parenting Styles and Dimension Questionnaire – Adaptação da versão portuguesa de heterorrelato. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 117-131. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.64621>
- Oliva, A., Parra, Á., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106. <https://doi.org/10.1174/021037008783487093>
- Oliveira, E. A. D., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100002>
- Palmeiro, P. T. M. F. A. (2022). *Estilos educativos parentais e ajustamento psicológico na adolescência: Uma abordagem dimensional*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, ISPA - Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://doi.org/10400.12/9004>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. 462 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pasquali, L., Gouveia, V. V., Santos, W. S. D., Fonseca, P. N. D., & Lima, T. J. S. (2012). Questionário de percepção dos pais: Evidências de uma medida de estilos parentais. *Paidéia*, 22(52), 155-164. <http://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200002>
- Paz, T. (2014). *Estilos parentais e o rendimento escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade Autónoma de Lisboa. <http://doi.org/11144/691>

- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia]. Repositório do ISPA. <http://doi.org/10400.12/48>
- Pereira, C. M. G., & Agostinho, C. A. N. (2015, Setembro). *Assumir o desafio de uma parentalidade positiva: um programa de intervenção*. IV Congresso Internacional: Atención temprana y educación familiar, 289-299. Universidade de Santiago de Compostela. <http://doi.org/10400.11/5335>
- Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15(2), 123–139. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.010>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Piscalho, I., & Simão, A. M. V. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspetivas de investigadores e docentes. *Revista Interações*, 10(30), 72-109. <https://doi.org/10.25755/int.4026>

- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 247-256.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>
- Ratelle, C. F., Morin, A. J. S., Guay, F., & Duchesne, S. (2018). Sources of evaluation of parental behaviors as predictors of achievement outcomes. *Motivation and Emotion*, 42(4), 513–526.  
<https://doi.org/10.1007/s11031-018-9692-4>
- Rattray, J., & Jones, M. C. (2007). Essential elements of questionnaire design and development. *Journal of clinical nursing*, 16(2), 234-243. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01573.x>
- Reparaz, C., Rivas, S., Osorio, A., & Garcia-Zavala, G. (2021). A parental competence scale: dimensions and their association with adolescent outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652884>
- Rosário, P. S. L., & Guimarães, J. T. C. (2003) Estórias sobre o Estudar, Histórias para Estudar: Narrativas autorregulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 117-133.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416206>
- Rusillo, M. T. C., Arias, P. F. C., Torre, M. J. C., & Fernández, M. D. L. V. C. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.  
<https://doi.org/10.30552/ejep.v4i1.63>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>

- Salvador, A. & Weber, L. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9(2), 341-353. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v9i2.4782>
- Sampaio, I. T. A. (2007). Práticas educativas parentais, género e ordem de nascimento dos filhos: atualização. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 17(2), 144-152. <https://doi.org/10.7322/jhgd.19841>
- Santos, D. A. D., & Alliprandini, P. M. Z. (2020). O ensino de estratégias de aprendizagem por integração curricular na disciplina de biologia: uma experiência pedagógica. *Educação*, 45(1), 1-31. <https://doi.org/10.5902/1984644438552>
- Santos, A. C., Silva, C. M., Oliveira, E. P., Guimarães, C., & Ramos, L. (2022, Setembro). Regulação emocional em estudantes do ensino superior: Influência dos estilos educativos parentais. In Casanova, J. R., Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C., Fleith, D., Peixoto, F., & Silva J. C. (Eds.), *Actas do I Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação* (pp. 115–134). Universidade do Minho. <https://www.researchgate.net/profile/Wilsa-Ramos/publication/366866657>
- Sarwar, S. (2016). Influence of Parenting Style on Children's Behaviour. *Journal of Education and Educational Development*, 3(2), 222-249. <https://ssrn.com/abstract=2882540>
- Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting. Clearinghouse on Counseling and Student Service, University of North Carolina <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462671.pdf>
- Silva, J. D. C. R., & Carvalho, C. F. D. (2020). Autorregulação de aprendizagens e o desempenho acadêmico no ensino superior. *Linhas Críticas*, 26, 1-18. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.32073>

- Silva, N. C. B. D., Nunes, C. C., Betti, M. C. M., & Rios, K. D. S. A. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, 16(2), 215-229. <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751432006.pdf>
- Silveira, L., & Wagner, A. (2011). A importância das relações parentais frente aos problemas de comportamento na infância: Convergências teóricas. *Interação em Psicologia*, 15(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i2.11002>
- Simões, S. C. C. (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://doi.org/10216/56783>
- Soares, D. L., & Almeida, L. S. (2011). *Perceção dos estilos educativos parentais: Sua variação ao longo da adolescência*. Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 4071-4083. Universidade do Minho. <http://doi.org/1822/15346>
- Sousa, A. (2019, 21 de Março). Coeficiente de Correlação de Pearson e Coeficiente de correlação de Spearman: O que medem e em que situações devem ser utilizados? *Correio dos Açores*, p. 19. <http://doi.org/10400.3/5365>
- Sousa, V. D., Driessnack, M., & Mendes, I. A. C. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 1: desenhos de pesquisa quantitativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3), 502-507. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300022>
- Souza, L. F. N. I. D. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar*, (13), 95-107. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100008>

- The jamovi project (2024). jamovi. (Version 2.5) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Toni, C. G. S., & Hecaveí, V. A. (2014). Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças. *Psico-USF*, 19(3), 511-521. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003013>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257–262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Universidade Católica do Porto: SAME.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento* (3ª ed). Edições Sílabo.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos [Parenting Style: Perceptions of Children and their Parents]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323–331. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300005>
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações – transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407- 414. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300011>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky and A.C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179–187. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *Journal of Experimental Education, 81*(2), 199–221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing Academic Self- Regulated Learning. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251–270). Springer Science + Business Media.
- Zavala, G. P. G., & Romero, L. D. C. N. (2020). Estilos de crianza: la teoría detrás de los instrumentos más utilizados em Latinoamérica. *Revista de Psicología, 9*(2), 93-108. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/542>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology, 11*(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). Nova York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <http://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zimmerman B. J., & Schunk D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (1<sup>st</sup> ed.). Routledge.

## VIII. ANEXOS

### Anexo A. Caracterização da amostra de acordo com o Gênero, a Escolaridade e o Desempenho Acadêmico.

<b>Gênero</b>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	126	44.8	44.8	44.8
	1	155	55.2	55.2	100.0
	Total	281	100.0	100.0	

<b>Escolaridade</b>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	6	134	47.7	47.7	47.7
	9	147	52.3	52.3	100.0
	Total	281	100.0	100.0	

<b>Nota MAT</b>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	1	,4	,4	,4
	2	11	3,9	3,9	4,3
	3	91	32,4	32,6	36,9
	4	94	33,5	33,7	70,6
	5	82	29,2	29,4	100,0
	Total	279	99,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	,7		
Total		281	100,0		

## Anexo B. Ficha Sociodemográfica



Este questionário faz parte de um trabalho de investigação e destina-se a recolher informações relativamente ao que sente e faz na disciplina de Matemática. Leia e preencha o questionário com cuidado, colocando uma cruz na opção que indica a **frequência** com que faz o que vem descrito na afirmação. Todas as informações obtidas são anónimas e confidenciais, não havendo respostas “certas” ou “erradas”. Se tiver alguma dúvida ponha o dedo no ar.

A sua participação é muito importante, pelo que lhe agradecemos desde já.

<b>Género:</b>	Feminino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
<b>Ano de escolaridade que frequenta:</b> _____	<b>Código do aluno:</b> _____	
<b>Já reprovou de ano?</b>	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
<b>Nota de Matemática:</b> _____		

### Anexo C. Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r)

Caro(a) aluno(a)

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação e destina-se a recolher informações sobre aquilo que pensa e sente em relação aos seus pais (ou cuidadores). Todas as informações obtidas são anónimas e confidenciais, não havendo respostas “certas” ou “erradas”. Se tiver alguma dúvida ponha o dedo no ar.

A sua participação é muito importante, pelo que lhe agradecemos desde já.

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinala com uma cruz (x) a coluna correspondente à frequência com que cada situação ocorre em relação ao teu PAI (ou outro responsável do sexo masculino).

	<b>Nunca ou Quase nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre Ou Quase sempre</b>
<b>01a.</b> O meu pai incita-me a pensar pela minha cabeça.				
<b>02a.</b> Quando o meu pai pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê.				
<b>03a.</b> O meu pai encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões.				
<b>04a.</b> O meu pai encoraja-me a expressar as minhas ideias, mesmo que estas não agradem às outras pessoas.				
<b>05a.</b> O meu pai diz-me que é sempre necessário ver os dois lados de um assunto ou problema.				
<b>06a.</b> O meu pai pensa que, embora eu ainda não seja				

uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas.				
<b>07a.</b> O meu pai é uma pessoa alegre e otimista.				
<b>08a.</b> O meu pai costuma estar de bom humor.				
<b>09a.</b> O meu pai costuma divertir-se comigo.				
<b>10a.</b> O meu pai costuma ser calmo e relaxado.				

Até que ponto o teu PAI (ou outro responsável masculino) realmente sabe... (responda assinalando a coluna que melhor se aplica).

	<b>Nunca ou Quase nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre Ou Quase sempre</b>
<b>11a.</b> .... quem são os teus amigos.				
<b>12a.</b> .... o que fazes nos teus tempos livres.				
<b>13a.</b> .... como gastas o teu dinheiro.				
<b>14a.</b> .... como correu o teu dia.				
<b>15a.</b> ... qual é o teu desempenho na escola.				

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinala com uma cruz (x) a coluna correspondente à frequência com que cada situação ocorre em relação à tua MÃE (ou outro responsável do sexo feminino).

	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre Ou Quase sempre
<b>01b.</b> A minha mãe incita-me a pensar pela minha cabeça.				
<b>02b.</b> Quando a minha mãe pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê.				
<b>03b.</b> A minha mãe encoraja-me a tomar as minhas próprias decisões.				
<b>04b.</b> A minha mãe encoraja-me a expressar as minhas ideias, mesmo que estas não agradem às outras pessoas.				
<b>05b.</b> A minha mãe diz-me que é sempre necessário ver os dois lados de um assunto ou problema.				
<b>06b.</b> A minha mãe pensa que, embora eu ainda não seja uma pessoa adulta, posso ter ideias acertadas acerca de algumas coisas.				
<b>07b.</b> A minha mãe é uma pessoa alegre e otimista.				
<b>08b.</b> A minha mãe costuma estar de bom humor.				
<b>09b.</b> A minha mãe costuma divertir-se comigo.				
<b>10b.</b> A minha mãe costuma ser calma e relaxada.				

Até que ponto a tua MÃE (ou outro responsável feminino) realmente sabe (responda assinalando a coluna que melhor se aplica).

	<b>Nunca ou Quase nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre Ou Quase sempre</b>
<b>11b.</b> .... quem são os teus amigos.				
<b>12b.</b> .... o que fazes nos teus tempos livres.				
<b>13b.</b> .... como gastas o teu dinheiro.				
<b>14b.</b> .... como correu o teu dia.				
<b>15b.</b> ... qual é o teu desempenho na escola.				

## Anexo D. Análises psicométricas do instrumento QEEP-r

### Escala Paterna

#### Outputs 1. Valores de consistência interna - Dimensão Autonomia Psicológica Paterna

##### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	262	93,2
	Excluídos <sup>a</sup>	19	6,8
	Total	281	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

##### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,726	6

##### Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AutonP 1	15,25	9,873	,376	,710
AutonP 2	15,87	9,787	,307	,732
AutonP 3	15,57	8,338	,641	,633
AutonP 4	15,77	8,351	,561	,655
AutonP 5	15,56	8,791	,455	,690
AutonP 6	15,62	9,149	,435	,695

#### Outputs 2. Valores de consistência interna – Dimensão Clima Positivo Paterno

##### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	279	99,3
	Excluídos <sup>a</sup>	2	,7
	Total	281	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,820	4

### Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ClimaP 1	9,56	4,492	,676	,761
ClimaP 2	9,64	4,124	,734	,730
ClimaP 3	9,48	4,502	,604	,791
ClimaP 4	9,87	4,192	,575	,811

### Outputs 3. Valores de consistência interna – Dimensão Conhecimento Paterno

#### Resumo de processamento de casos

	N	%
Casos Válido	275	97,9
Excluídos <sup>a</sup>	6	2,1
Total	281	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,673	4

### Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ConheP 1	9,37	4,314	,485	,588
ConheP 2	9,38	3,952	,540	,547
ConheP 3	9,43	3,575	,525	,558
ConheP 5	8,92	5,259	,284	,701

## Escala Materna

### Outputs 4. Valores de consistência interna – Dimensão Autonomia Psicológica Materna

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	269	95,7
	Excluídos <sup>a</sup>	12	4,3
	Total	281	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,722	6

#### Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AutonM 1	16,20	8,318	,329	,717
AutonM 2	16,57	7,350	,383	,708
AutonM 3	16,38	6,893	,600	,641
AutonM 4	16,50	6,743	,555	,652
AutonM 5	16,41	7,452	,406	,699
AutonM 6	16,64	7,091	,473	,679

### Outputs 5. Valores de consistência interna – Dimensão Clima Positivo Materno

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	275	97,9
	Excluídos <sup>a</sup>	6	2,1
	Total	281	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,857	4

### Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ClimaM 1	9,33	4,944	,736	,810
ClimaM 2	9,58	4,419	,791	,781
ClimaM 3	9,55	4,898	,611	,856
ClimaM 4	9,83	4,320	,694	,826

## Outputs 6. Valores de consistência interna – Dimensão Conhecimento Materno

### Resumo de processamento de casos

Casos	N		%	
	Válido			
	274		97,5	
	Excluídos <sup>a</sup>	7	2,5	
	Total	281	100,0	

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,691	4

### Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ConheM 1	9,81	3,820	,520	,599
ConheM 2	9,97	3,351	,611	,532
ConheM 3	10,16	3,124	,511	,611
ConheM 5	9,56	4,818	,287	,722

**Anexo E. Escala de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva – Tradução portuguesa (Nascimento, 2022)**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Quando estudo matemática, pratico repetindo a matérias várias vezes.					
2. Quando estou a estudar matemática, leio os meus apontamentos e o manual repetidamente.					
3. Memorizo palavras-chave para me lembrar dos conceitos mais importantes de matemática.					
4. Faço listas dos termos mais importantes de matemáticas e memorizo-os.					
5. Quando estudo matemática agrupo informação de várias fontes, tais como, apontamentos das aulas e informações dos manuais.					
6. Tento relacionar ideias de matemática com as de outras disciplinas sempre que possível.					
7. Quando estudo para matemática, tento relacionar matéria com o que eu já sei.					
8. Quando estudo para matemática, escrevo breves resumos das ideias principais obtidas através do manual e dos conceitos das aulas.					
9. Tento perceber a matéria de matemática fazendo ligações entre a informação dos manuais e os conceitos das aulas.					
10. Tento aplicar ideias dos manuais escolares noutras atividades de matemática, tais como nas aulas e discussões.					
11. Quando estudo pelo manual de matemática, sublinho a matéria para ajudar a organizar os meus apontamentos.					

12. Quando estudo para matemática, leio os manuais e os apontamentos e tento encontrar as ideias principais.					
13. Faço gráficos, diagramas ou tabelas simples para me ajudar a organizar a matéria.					
14. Quando estudo para matemática, revejo os meus apontamentos e sublinho os conceitos mais importantes.					
15. Durante as aulas de matemática, perco assuntos importantes por estar a pensar noutras coisas.					
16. Quando leio sobre matemática, faço questões para me ajudar a concentrar na leitura.					
17. Quando fico confuso(a) sobre algo que lio para matemática, volto atrás e tento compreender.					
18. Se a matéria de matemática é difícil de compreender, altero a forma como leio a matéria.					
19. Antes de estudar uma matéria nova aprofundadamente, costumo fazer uma leitura superficial para ver como está organizada.					
20. Faço questões a mim próprio(a) para ter a certeza de que entendi a matéria que estive a estudar para matemática.					
21. Tento alterar a minha forma de estudar para me adaptar às necessidades da disciplina de matemática e ao estilo de ensino do(a) professor(a).					
22. Apercebo-me de que estive a estudar para matemática, mas que não percebi nada do que estudei.					
23. Tento pensar sobre um tópico e decidir o que é suposto aprender através dele, em vez de apenas lê-lo repetidamente enquanto estou a estudar.					

<p><b>24.</b> Quando estou a estudar para matemática, tento perceber quais são os conceitos que não compreendo bem.</p>					
<p><b>25.</b> Quando estudo para matemática, estabeleço objetivos para direcionar as minhas atividades para cada período de estudo</p>					
<p><b>26.</b> Se fico confuso(a) ao tirar apontamentos na aula, faço questão de arranjar uma solução para este problema no fim da aula.</p>					

**Anexo F. Escala de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva – Adaptação da tradução portuguesa (Nascimento, 2022)**

**Escala para 6º ano (2º Ciclo do Ensino Básico)**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Quando treino matemática, pratico repetindo a matéria várias vezes.					
2. Quando estou a treinar matemática, leio os meus apontamentos que tenho sobre o tema.					
3. Memorizo palavras-chave para me lembrar dos conceitos mais importantes de matemática.					
4. Registo os termos mais importantes de matemática e memorizo-os.					
5. Quando treino matemática, recorro aos diferentes tipos de materiais na plataforma (apontamentos, fichas, Bolas P´rá frente)					
6. Tento relacionar ideias de matemática com as de outras disciplinas sempre que possível.					
7. Quando treino para matemática, tento relacionar a matéria com o que eu já sei.					
8. Quando treino para matemática, consulto e releio os registos que escrevi nos tempos disciplinares.					
9. Tento perceber a matéria de matemática fazendo ligações entre os apontamentos e os conceitos das aulas.					
10. Tento usar aquilo que já aprendi nas discussões que temos em tempo disciplinar.					
11. Nos materiais que uso quando estou a treinar, sublinho a matéria para ajudar a organizar os meus pensamentos.					

12. Quando treino para matemática, consulto os materiais que estão disponíveis e identifico aquilo que tem maior destaque como sendo o mais importante.					
13. Quando estou a treinar, faço esquemas (gráficos, diagramas ou tabelas simples) para me ajudar a organizar a matéria.					
14. Quando treino para matemática, revejo o que registei nos tempos disciplinares e sublinho os conceitos mais importantes.					
15. Durante os tempos disciplinares de matemática, perco-me no que estamos a trabalhar por estar a pensar noutras coisas.					
16. Quando leio um apontamento de matemática, faço questões para me ajudar a concentrar na leitura.					
17. Quando fico confuso(a) sobre algo que li para matemática, volto atrás e tento compreender.					
18. Se a matéria de matemática é difícil de compreender, altero a forma como estou a fazer o meu treino.					
19. Antes de começar a treinar matemática, consulto a plataforma e faço uma leitura superficial da matéria que vou treinar.					
20. Faço questões a mim próprio(a) para ter a certeza de que entendi a matéria que estive a treinar para matemática.					
21. Tento alterar a minha forma de treinar matemática para me adaptar às necessidades da disciplina e aos estilos de ensino e instruções dos professores.					

22. Apercebo-me de que estive a treinar para matemática, mas que não percebi nada do que treinei.					
23. Tento pensar sobre um tópico e decidir o que é suposto aprender através dele (compreendê-lo), em vez de apenas lê-lo repetidamente enquanto estou a treinar.					
24. Quando estou a treinar matemática, tento perceber aquilo em que tenho dificuldades e registo no Diário de Bordo.					
25. Quando treino matemática, estabeleço metas para organizar melhor o meu tempo.					
26. Se fico confuso(a) com algo que falámos em tempo disciplinar, não saio da sala sem o dizer a um dos professores.					

**Escala para 9º ano (3º Ciclo do Ensino Básico)**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Quando treino matemática, pratico repetindo a matéria várias vezes.					
2. Quando estou a treinar matemática, leio os meus apontamentos que tenho sobre o tema.					
3. Memorizo palavras-chave para me lembrar dos conceitos mais importantes de matemática.					
4. Registo os termos mais importantes de matemática e memorizo-os.					
5. Quando treino matemática, recorro aos diferentes tipos de materiais na plataforma (apontamentos, fichas, etc.)					

6. Tento relacionar ideias de matemática com as de outras disciplinas sempre que possível.					
7. Quando treino para matemática, tento relacionar a matéria com o que eu já sei.					
8. Quando treino para matemática, consulto e releio os registos que escrevi nos tempos disciplinares.					
9. Tento perceber a matéria de matemática fazendo ligações entre os apontamentos e os conceitos das aulas.					
10. Tento usar aquilo que já aprendi nas discussões que temos em tempo disciplinar.					
11. Nos materiais que uso quando estou a treinar, sublinho a matéria para ajudar a organizar os meus pensamentos.					
12. Quando treino para matemática, consulto os materiais que estão disponíveis e identifico aquilo que tem maior destaque como sendo o mais importante.					
13. Quando estou a treinar, faço esquemas (gráficos, diagramas ou tabelas simples) para me ajudar a organizar a matéria.					
14. Quando treino para matemática, revejo o que registei nos tempos disciplinares e sublinho os conceitos mais importantes.					
15. Durante os tempos disciplinares de matemática, perco-me no que estamos a trabalhar por estar a pensar noutras coisas.					
16. Quando leio os novos conteúdos no meu caderno diário ou das aulas suporte, faço questões para me ajudar a concentrar na leitura.					

17. Quando fico confuso(a) sobre algo que li para matemática, volto atrás e tento compreender.					
18. Se a matéria de matemática é difícil de compreender, altero a forma como estou a fazer o meu treino.					
19. Antes de começar a treinar matemática, consulto a plataforma e faço uma leitura superficial da matéria que vou treinar.					
20. Faço questões a mim próprio(a) para ter a certeza de que entendi a matéria que estive a treinar para matemática.					
21. Tento alterar a minha forma de treinar matemática para me adaptar às necessidades da disciplina e aos estilos de ensino e instruções dos professores.					
22. Apercebo-me de que estive a treinar para matemática, mas que não percebi nada do que treinei.					
23. Tento pensar sobre um tópico e decidir o que é suposto aprender através dele (compreendê-lo), em vez de apenas lê-lo repetidamente enquanto estou a treinar.					
24. Quando estou a treinar matemática, tento perceber aquilo em que tenho dificuldades e registo no caderno diário.					
25. Quando treino matemática, estabeleço metas para organizar melhor o meu tempo.					
26. Se fico confuso(a) com algo que falámos em tempo disciplinar, não saio da sala sem o dizer a um dos professores.					

## Anexo G. Análises psicométricas da Escala de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva

### Outputs 7. Análise fatorial exploratória final

#### Comunalidades

	Inicial	Extração
Cog 1	1,000	,212
Cog 2	1,000	,331
Cog 3	1,000	,200
Cog 5	1,000	,234
Cog 6	1,000	,214
Cog 8	1,000	,445
Cog 9	1,000	,495
Cog 11	1,000	,476
Cog 12	1,000	,398
Cog 13	1,000	,424
Cog 14	1,000	,585
Cog 15	1,000	,461
Cog 17	1,000	,386
Cog 18	1,000	,261
Cog 20	1,000	,350
Cog 21	1,000	,294
Cog 22	1,000	,464
Cog 23	1,000	,352
Cog 25	1,000	,287
Cog 26	1,000	,345

Método de Extração: análise de Componente Principal.

#### Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,972	24,861	24,861	4,972	24,861	24,861	3,760	18,799	18,799
2	2,240	11,202	36,064	2,240	11,202	36,064	3,453	17,264	36,064
3	1,376	6,880	42,944						
4	1,287	6,437	49,381						
5	1,107	5,534	54,915						
6	,954	4,770	59,686						
7	,856	4,282	63,967						
8	,792	3,960	67,927						
9	,773	3,866	71,792						
10	,716	3,581	75,373						
11	,688	3,438	78,811						
12	,675	3,376	82,187						
13	,607	3,034	85,222						
14	,564	2,821	88,043						
15	,498	2,490	90,532						
16	,475	2,373	92,905						
17	,401	2,005	94,910						
18	,382	1,908	96,818						
19	,343	1,716	98,534						
20	,293	1,466	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

### Matriz de componente rotativa<sup>a</sup>

	Componente	
	1	2
Cog 14	,763	
Cog 11	,679	
Cog 13	,649	
Cog 8	,609	
Cog 2	,574	
Cog 12	,555	
Cog 9	,532	,460
Cog 3	,405	
Cog 15		,651
Cog 17		,620
Cog 26		,587
Cog 22		,578
Cog 23		,530
Cog 20		,479
Cog 18		,477
Cog 21		,470
Cog 25		,405
Cog 6		
Cog 5		
Cog 1		

Método de Extração: análise de Componente Principal.  
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.<sup>a</sup>

a. Rotação convergida em 3 iterações.

### Outputs 8. Análise Fatorial Confirmatória

Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Cognitiva	Cog2	0.545	0.0769	7.08	< .001	0.452
	Cog3	0.501	0.0766	6.54	< .001	0.411
	Cog8	0.733	0.0705	10.39	< .001	0.629
	Cog9	0.763	0.0624	12.22	< .001	0.724
	Cog11	0.582	0.0866	6.72	< .001	0.427
	Cog12	0.668	0.0690	9.69	< .001	0.584
	Cog13	0.628	0.0751	8.36	< .001	0.542
	Cog14	0.756	0.0747	10.12	< .001	0.611
Metacognitiva	Cog15	0.355	0.0733	4.84	< .001	0.330
	Cog17	0.465	0.0615	7.57	< .001	0.497
	Cog18	0.480	0.0729	6.59	< .001	0.436
	Cog20	0.713	0.0777	9.18	< .001	0.579
	Cog21	0.579	0.0711	8.15	< .001	0.524
	Cog22	0.164	0.0820	2.00	0.045	0.140
	Cog23	0.621	0.0688	9.02	< .001	0.572
	Cog25	0.615	0.0779	7.89	< .001	0.508
	Cog26	0.504	0.0839	6.00	< .001	0.400

## Covariâncias fatoriais

		Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Cognitiva	Cognitiva	1.000 <sup>a</sup>				
	Metacognitiva	0.739	0.0514	14.4	< .001	0.739
Metacognitiva	Metacognitiva	1.000 <sup>a</sup>				

<sup>a</sup> parâmetro fixo

## Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
249	112	< .001

## Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA	
				Lim. Inferior	Superior
0.877	0.850	0.0674	0.0659	0.0549	0.0770

## Outputs 9. Valores de consistência interna – Dimensão Cognitiva

## Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	274	97,5
	Excluídos <sup>a</sup>	7	2,5
	Total	281	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

## Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,783	8

### Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Cog 14	23,38	26,632	,642	,732
Cog 11	23,42	27,483	,484	,761
Cog 13	23,81	29,373	,445	,766
Cog 8	22,92	28,011	,570	,745
Cog 2	22,86	28,840	,470	,762
Cog 12	22,81	29,253	,470	,762
Cog 9	22,80	29,472	,508	,757
Cog 3	23,28	30,553	,323	,785

### Outputs 10. Valores de consistência interna – Dimensão Metacognitiva

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	272	96,8
	Excluídos <sup>a</sup>	9	3,2
	Total	281	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,729	9

### Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Cog 15	26,79	27,224	,429	,701
Cog 17	26,03	27,752	,477	,696
Cog 26	27,12	26,163	,418	,703
Cog 22	26,41	28,176	,287	,726
Cog 23	26,69	27,262	,415	,703
Cog 20	26,81	26,273	,428	,701
Cog 18	27,24	27,210	,409	,704
Cog 21	27,14	26,947	,443	,698
Cog 25	26,69	27,085	,362	,713

**Anexo H. Escala de Autorregulação Comportamental – Tradução portuguesa  
(Nascimento, 2022)**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Sinto-me tão preguiçoso(a) ou aborrecido(a) quando estou a estudar para matemática que desisto antes de acabar o que planeei fazer.					
2. Trabalho arduamente para ter um bom aproveitamento em matemática, mesmo que não goste do que estamos a fazer.					
3. Quando o trabalho de matemática é difícil, desisto ou apenas estudo as partes mais fáceis.					
4. Mesmo quando a matéria de matemática é aborrecida e desinteressante, arranjo forma de continuar a trabalhar até acabar.					
5. Estudo num sítio onde me consigo concentrar nas tarefas de matemática.					
6. Aproveito bem o meu tempo de estudo de matemática.					
7. Acho difícil cumprir um plano de estudo em matemática.					
8. Tenho um lugar específico onde estudo matemática.					
9. Certifico-me que vou acompanhado semanalmente a matéria e os trabalhos de matemática.					
10. Vou regularmente às aulas de matemática.					
11. Apercebo-me de que não dedico muito tempo à matemática devido a outras atividades.					

<p><b>12.</b> Raramente tenho tempo para rever os apontamentos e a matéria antes do teste de matemática.</p>					
<p><b>13.</b> Se precisasse de ajuda em matemática, pediria ao(à) meu(minha) professora(a) para me ajudar.</p>					
<p><b>14.</b> Se precisasse de ajuda em matemática, eu pediria ajuda a algum(a) colega.</p>					
<p><b>15.</b> Se precisasse de ajuda em matemática, tentava fazer sozinho(a).</p>					
<p><b>16.</b> Se precisasse de ajuda em matemática, preferia não fazer a tarefa do que pedir a alguém.</p>					

**Anexo I. Escala de Autorregulação Comportamental – Adaptação da tradução portuguesa (Nascimento, 2022)**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Sinto-me tão preguiçoso(a) ou aborrecido(a) quando estou a estudar para matemática que desisto antes de acabar o que planeei fazer.					
2. Trabalho arduamente para alcançar os objetivos definidos na matemática, mesmo que não goste do que estamos a fazer.					
3. Quando o treino de matemática é difícil, desisto ou apenas faço os desafios mais fáceis.					
4. Mesmo quando a matéria de matemática é aborrecida e desinteressante, arranjo forma de continuar a trabalhar até acabar a tarefa pedida.					
5. Treino num sítio onde me consigo concentrar nas tarefas de matemática.					
6. Aproveito bem o meu tempo de treino de matemática.					
7. Quando treino matemática acho difícil cumprir o plano de estudo que tracei.					
8. Tenho um lugar específico onde treino matemática.					
9. Certifico-me que vou acompanhado semanalmente a matéria e os compromissos que tenho na matemática.					
10. Apercebo-me de que não dedico muito tempo ao trabalho de reforço na matemática devido a outras atividades.					
11. Raramente dedico tempo a investir naquilo que preciso de treinar para matemática.					

12. Se precisasse de ajuda em matemática, pediria aos meus professores para me ajudar.					
13. Se precisasse de ajuda em matemática, pediria ajuda a algum colega.					
14. Se precisasse de ajuda em matemática, preferia não fazer a tarefa do que pedir a alguém					

## Anexo J. Análises psicométricas da Escala de Autorregulação Comportamental

### Output 11. Análise fatorial exploratória final

#### Comunalidades

	Inicial	Extração
Comp 1	1,000	,511
Comp 2	1,000	,368
Comp 3	1,000	,481
Comp 4	1,000	,530
Comp 6	1,000	,479
Comp 7	1,000	,385
Comp 9	1,000	,347
Comp 10	1,000	,285
Comp 11	1,000	,286
Comp 12	1,000	,183

Método de Extração: análise de Componente Principal.

#### Variância total explicada

Componente	Total	Autovalores iniciais		Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
		% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,856	38,556	38,556	3,856	38,556	38,556
2	1,026	10,263	48,819			
3	,859	8,594	57,413			
4	,808	8,076	65,489			
5	,730	7,302	72,791			
6	,716	7,158	79,949			
7	,628	6,282	86,231			
8	,503	5,027	91,258			
9	,484	4,840	96,098			
10	,390	3,902	100,000			

Método de Extração: análise de Componente Principal.

#### Matriz de componente<sup>a</sup>

Componente  
1

Comp 4	,728
Comp 1	,715
Comp 3	,694
Comp 6	,692
Comp 7	,621
Comp 2	,606
Comp 9	,589
Comp 11	,535
Comp 10	,534
Comp 12	,428

Método de Extração:  
análise de Componente  
Principal.

a. 1 componentes  
extraídos.

## Outputs 12. Análise Fatorial Confirmatória

### Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p
Fator 1	Comp1	0.642	0.0535	12.01	< .001
	Comp2	-0.506	0.0563	-8.99	< .001
	Comp3	0.666	0.0596	11.17	< .001
	Comp4	-0.701	0.0567	-12.37	< .001
	Comp6	-0.554	0.0515	-10.76	< .001
	Comp7	0.536	0.0611	8.77	< .001
	Comp9	-0.546	0.0666	-8.20	< .001
	Comp10	0.505	0.0721	7.01	< .001
	Comp11	0.460	0.0654	7.04	< .001
	Comp12	-0.422	0.0752	-5.61	< .001

### Covariâncias fatoriais

		Estimativas	Erro-padrão	Z	p
Fator 1	Fator 1	1.00 <sup>a</sup>			

<sup>a</sup> parâmetro fixo

### Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
73.4	35	< .001

### Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA	
				Lim. Inferior	Superior
0.938	0.920	0.0442	0.0624	0.0423	0.0825

## Outputs 13. Valores de consistência interna – Dimensão Comportamental

### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	268	95,4
	Excluídos <sup>a</sup>	13	4,6
	Total	281	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,811	10

### Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Comp 1	33,41	32,056	,578	,786
Comp 2	33,47	32,872	,491	,795
Comp 3	33,07	31,561	,564	,786
Comp 4	33,13	31,338	,603	,782
Comp 6	33,35	32,484	,580	,787
Comp 7	33,54	32,392	,499	,794
Comp 9	33,34	32,084	,476	,796
Comp 10	33,96	32,163	,423	,803
Comp 11	33,66	32,801	,425	,802
Comp 12	33,43	33,197	,332	,815

**Anexo K. Escala de Autorregulação Motivacional – Tradução portuguesa (Gomes et al., 2019)**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Trabalho nas aulas de matemática, para que o professor não grite comigo.					
2. Trabalho nas aulas de matemática, porque quero que o(a) professor(a) pense que sou bom(boa) aluno(a).					
3. Trabalho nas aulas de matemática, porque se quero aprender coisas novas, faço melhor os trabalhos.					
4. Trabalho nas aulas de matemática, para não me sentir envergonhado(a) quando não consigo fazer as coisas.					
5. Trabalho nas aulas de matemática, porque é divertido.					
6. Trabalho nas aulas de matemática, porque o(a) professor(a) me obriga.					
7. Trabalho nas aulas de matemática, porque gosto dos trabalhos que lá se fazem.					
8. Trabalho nas aulas de matemática, porque isso facilita a minha aprendizagem.					
9. Tento responder as perguntas difíceis nas aulas de matemática, porque quero que os meus colegas pensem que sou inteligente.					
10. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de matemática, para me sentir melhor que os outros.					
11. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de matemática, porque gosto de responder a perguntas difíceis.					

12. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de matemática, para que o(a) meu(minha) professor(a) fique contente comigo.					
13. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de matemática, para descobrir se estou certo(a) ou errado(a).					
14. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de matemática, porque é divertido.					
15. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de matemática, porque é importante para mim tentar responder.					
16. Tento responder a perguntas difíceis nas aulas de matemática, para obter melhores notas.					
17. Tento ser bom(boa) na escola, porque gosto das matérias.					
18. Tento ser bom(boa) na escola, para que o(a) professor(a) pense que sou um(a) bom(boa) aluno(a).					
19. Tento ser bom(boa) na escola porque gosto de fazer bem os meus trabalhos de casa.					
20. Tento ser bom(boa) na escola, porque arranjarei problemas se não o for.					
21. Tento ser bom(boa) na escola, porque me sentirei mal comigo mesmo(a) se não for.					
22. Tento ser bom(boa) na escola, porque é importante para mim tentar sê-lo.					
23. Tento ser bom(boa) na escola, porque se estudar conseguirei fazer melhor os trabalhos.					
24. Tento ser bom(boa) na escola, porque posso vir a receber uma recompensa se o for.					

**Anexo L. Escala de Autorregulação Motivacional – Adaptação da tradução portuguesa (Gomes et al., 2019)**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Trabalho nos tempos disciplinares de matemática, para que o(a) professor(a) não me chame à atenção.					
2. Trabalho nos tempos disciplinares de matemática, porque quero que o(a) professor(a) pense que sou um aluno(a) comprometido(a).					
3. Trabalho nos tempos disciplinares de matemática, porque se quero aprender coisas novas, faço melhor os trabalhos.					
4. Trabalho nos tempos disciplinares de matemática, para não me sentir envergonhado(a) quando não consigo fazer as coisas.					
5. Trabalho nos tempos disciplinares de matemática, porque é divertido.					
6. Trabalho nos tempos disciplinares de matemática, porque o(a) professor(a) me dá essa instrução.					
7. Trabalho nos tempos disciplinares de matemática, porque gosto dos trabalhos que lá se fazem.					
8. Trabalho nos tempos disciplinares de matemática, porque isso facilita a minha aprendizagem.					
9. Tento responder a perguntas difíceis nos tempos disciplinares de matemática, porque quero que os meus colegas pensem que sou inteligente.					

10. Tento responder a perguntas difíceis nos tempos disciplinares de matemática para me sentir melhor que os outros.					
11. Tento responder a perguntas difíceis nos tempos disciplinares de matemática, para que o(a) meu(minha) professor(a) fique contente comigo.					
12. Tento responder a perguntas difíceis nos tempos disciplinares de matemática, para descobrir se estou certo(a) ou errado(a).					
13. Tento responder a perguntas difíceis nos tempos disciplinares de matemática, porque é divertido.					
14. Tento responder a perguntas difíceis nos tempos disciplinares de matemática, porque é importante para mim tentar responder.					
15. Tento responder a perguntas difíceis nos tempos disciplinares de matemática, para mostrar aquilo que aprendi ou que tenho treinado e obter melhores notas.					
16. Tento ser bom(boa) na escola, porque gosto dos temas que trabalhamos.					
17. Tento ser bom(boa) na escola, para que o(a) professor(a) pense que sou um(a) aluno(a) comprometido(a).					
18. Tento ser bom(boa) na escola, porque gosto de fazer bem as minhas tarefas.					
19. Tento trabalhar bem na escola, porque arranjarei problemas se não fizer.					
20. Tento trabalhar bem na escola, porque me sentirei mal comigo mesmo(a) se não o fizer.					
21. Tento trabalhar bem na escola, porque é importante para mim tentar fazê-lo.					

22. Tento ser bom(boa) na escola, porque se treinar conseguirei fazer melhor as tarefas.					
23. Tento trabalhar bem na escola, porque posso vir a receber uma recompensa se o fizer.					

## Anexo M. Análises psicométricas da Escala de Autorregulação Motivacional

### Outputs 14. Valores de consistência interna (quatro fatores) – Dimensão Motivação Extrínseca

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	265	94.3
	Excluídos <sup>a</sup>	16	5.7
	Total	281	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.385	5

#### Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
Extrín 1	3.58	1.201	265
Extrín 6	3.64	1.169	265
Extrín 15	3.79	1.154	265
Extrín 19	3.05	1.364	265
Extrín 23	3.05	1.460	265

### Outputs 15. Valores de consistência interna (quatro fatores) – Dimensão Motivação Introjetada

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	266	94.7
	Excluídos <sup>a</sup>	15	5.3
	Total	281	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.661	6

### Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
Introj 2	3.84	1.101	266
Introj 4	2.80	1.391	266
Introj 9	2.54	1.247	266
Introj 10	2.06	1.239	266
Introj 17	3.57	1.145	266
Introj 20	3.80	1.214	266

## Outputs 16. Valores de consistência interna (quatro fatores) – Dimensão Motivação Identificada

### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	262	93.2
	Excluídos <sup>a</sup>	19	6.8
	Total	281	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.778	6

### Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
Ident 3	4.02	.982	262
Ident 8	4.08	.921	262
Ident 12	3.62	1.206	262
Ident 14	3.61	1.236	262
Ident 21	4.12	1.013	262
Ident 22	4.02	.978	262

**Outputs 17. Valores de consistência interna (quatro fatores) – Dimensão Motivação Intrínseca**

**Resumo de processamento de casos**

		N	%
Casos	Válido	264	94.0
	Excluídos <sup>a</sup>	17	6.0
	Total	281	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

**Estatísticas de confiabilidade**

Alfa de Cronbach	N de itens
.802	6

**Estatísticas de item**

	Média	Desvio Padrão	N
Intrín 5	2.97	1.292	264
Intrín 7	3.28	1.228	264
Intrín 11	3.40	1.226	264
Intrín 13	2.77	1.354	264
Instrín 16	3.37	1.102	264
Intrín 18	3.78	1.060	264

**Outputs 18. Valores de consistência interna (dois fatores) – Dimensão Motivação Autônoma**

**Resumo de processamento de casos**

		N	%
Casos	Válido	255	90,7
	Excluídos <sup>a</sup>	26	9,3
	Total	281	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

**Estatísticas de confiabilidade**

Alfa de Cronbach	N de itens
,869	11

### Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Ident 3	35,65	56,788	,636	,853
Intrín 5	36,69	54,223	,603	,855
Intrín 7	36,39	54,632	,615	,854
Ident 8	35,58	59,464	,484	,863
Ident 12	36,05	56,202	,527	,860
Intrín 13	36,90	53,270	,614	,854
Ident 14	36,06	54,764	,592	,856
Instrín 16	36,29	56,356	,587	,856
Intrín 18	35,88	56,147	,632	,853
Ident 21	35,56	58,586	,489	,862
Ident 22	35,65	58,850	,490	,862

### Outputs 19. Valores de consistência interna (dois fatores) – Dimensão Motivação Controlada

#### Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	268	95,4
	Excluídos <sup>a</sup>	13	4,6
	Total	281	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

#### Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,682	2

#### Estadísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Intrój 4	20,39	18,894	,439	,635
Intrój 17	19,62	19,293	,546	,609
Intrój 2	19,36	19,888	,507	,621
Extrín 1	19,60	20,210	,415	,643
Intrój 20	19,39	20,810	,344	,662
Intrój 9	20,65	20,851	,322	,668
Extrín 19	20,14	21,338	,226	,699

## Anexo N. Apresentação da Investigação e Solicitação de Aprovação à Direção do Colégio



Exma.

Exma.

Exmo.

O meu nome é Carolina de Almeida Segismundo e encontro-me de momento a estagiar no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) frequentar o último ano do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação no ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

De forma a concluir o curso realizarei uma dissertação de mestrado que terá como objetivos:

- Compreender as relações entre as perceções dos alunos no que diz respeito ao funcionamento dos pais/encarregados de educação (autonomia, clima positivo e conhecimento) e as estratégias de autorregulação da aprendizagem (cognitivas/metacognitivas; comportamentais e motivacionais) utilizadas em Matemática.
- Perceber o efeito das variáveis idade, género e desempenho escolar nas perceções dos alunos relativamente ao funcionamento parental (autonomia, clima positivo e conhecimento).

Este estudo irá realizar-se sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vera Monteiro.

Relativamente à recolha de dados das perceções dos alunos sobre o funcionamento dos pais/EE, utilizar-se-á o “Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r)” e no que diz respeito à recolha de dados sobre as estratégias de autorregulação utilizadas pelos alunos em Matemática, aplicar-se-á a Escala de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; Escala de Autorregulação Comportamental e a Escala de Autorregulação Motivacional. A aplicação de ambos os questionários ocorrerá em formato digital ou em papel e serão respondidos pelos alunos do 6º e do 9º ano de escolaridade, num tempo a definir (TTA ou Roteiros). Sublinha-se que todos os questionários serão anónimos, não havendo qualquer identificação do aluno ou do seu encarregado de educação. Toda a informação obtida será confidencial e tratada de forma coletiva. Deste modo, solicito a autorização dos senhores para a recolha dos dados com estes participantes.

É de mencionar que a participação dos alunos no estudo não implica quaisquer riscos ou custos para os mesmos e que participação no estudo é voluntária, podendo o educando(a) recusar/desistir em qualquer altura, sem qualquer prejuízo. Informo ainda que caso autorizem a recolha de dados, será solicitada igualmente a autorização dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos.

Revelo a minha total disponibilidade para qualquer dúvida que apresentem.

Agradeço, desde já, toda a vossa colaboração realçando o quão importante é a vossa autorização para o presente estudo.

Com os melhores cumprimentos,  
Carolina Segismundo

## Anexo O. Consentimento informado para os Encarregados de Educação



Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Carolina Segismundo, estudante do Mestrado de Psicologia Educacional, encontro-me a desenvolver um estudo sobre perceção dos estilos educativos parentais e as estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas pelos adolescentes na disciplina de Matemática.

Neste sentido, é solicitada a colaboração dos alunos (6º e 9º ano) para o preenchimento de dois questionários, procurando-se por meio dos mesmos obter as perceções relativamente aos conteúdos em questão. A recolha dos dados ocorrerá em tempo letivo, em momento de TTA ou Roteiro, tendo sido previamente calendarizado com os respetivos diretores de ciclo (Drª. Drº. ). Salienta-se que a participação no estudo é voluntária e anónima, podendo o seu(sua) educando(a) recusar/desistir em qualquer altura, sem qualquer prejuízo. Todos os dados/informações obtidas serão confidenciais e usados exclusivamente como materiais da investigação e em momento algum os alunos serão identificados em alguma publicação.

Caso não autorize a participação do seu(sua) educando(a), será necessário que preencha o documento apresentado de seguida. Agradeço desde já a sua colaboração.

---

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do  
aluno(a) \_\_\_\_\_ declaro que autorizo não autorizo a  
participação do(a) meu(minha) educando(a) na recolha de dados para o estudo.

Lisboa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2023

---

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

## Anexo P. Análises estatísticas dos resultados

### Outputs 20. Teste paramétrico *T-Student* para amostras emparelhadas - Descrição e comparação das dimensões do QEEP-r Escala Paterna vs. Escala Materna.

#### Estatísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Par 1	ClimaP	3,2106	277	,67553	,04059
	ClimaM	3,1877	277	,70097	,04212
Par 2	AutonomiaP	3,1041	280	,59551	,03559
	AutonomiaM	3,2911	280	,52582	,03142
Par 3	ConhecimentoP	3,0875	277	,65127	,03913
	ConhecimentoM	3,2885	277	,61864	,03717

#### Correlações de amostras emparelhadas

		N	Correlação	Significância	
				Unilateral p	Bilateral p
Par 1	ClimaP & ClimaM	277	,381	<,001	<,001
Par 2	AutonomiaP & AutonomiaM	280	,598	<,001	<,001
Par 3	ConhecimentoP & ConhecimentoM	277	,532	<,001	<,001

#### Teste de amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas					Significância			
		Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença		t	df	Unilateral p	Bilateral p
					Inferior	Superior				
Par 1	ClimaP – ClimaM	,02286	,76585	,04602	–,06772	,11345	,497	276	,310	,620
Par 2	AutonomiaP – AutonomiaM	–,18696	,50658	,03027	–,24656	–,12737	–6,176	279	<,001	<,001
Par 3	ConhecimentoP – ConhecimentoM	–,20096	,61490	,03695	–,27369	–,12823	–5,439	276	<,001	<,001

#### Tamanhos de efeitos de amostras em pares

		Padronizador <sup>a</sup>	Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%		
				Inferior	Superior	
Par 1	ClimaP – ClimaM	d de Cohen	,76585	,030	–,088	,148
		Correção de Hedges	,76794	,030	–,088	,147
Par 2	AutonomiaP – AutonomiaM	d de Cohen	,50658	–,369	–,490	–,248
		Correção de Hedges	,50795	–,368	–,489	–,247
Par 3	ConhecimentoP – ConhecimentoM	d de Cohen	,61490	–,327	–,447	–,206
		Correção de Hedges	,61657	–,326	–,446	–,205

a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos.

O d de Cohen usa o desvio padrão de amostra da diferença média.

A correção de Hedges usa o desvio padrão de amostra da diferença média, além de um fator de correção.

**Outputs 21. Teste paramétrico *T-Student* para amostras independentes – Descrição e comparação das dimensões paternas e maternas do QEEP-r de acordo com o Género**

**Estatísticas de grupo**

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
ClimaP	0	125	3,1560	,70687	,06322
	1	155	3,2586	,64180	,05155
AutonomiaP	0	125	3,1136	,60988	,05455
	1	155	3,0965	,58554	,04703
ConhecimentoP	0	125	2,9853	,72417	,06477
	1	155	3,1683	,57684	,04633
ClimaM	0	126	3,0450	,70998	,06325
	1	152	3,2999	,67600	,05483
AutonomiaM	0	126	3,2886	,57097	,05087
	1	155	3,2880	,49025	,03938
ConhecimentoM	0	126	3,3671	,65321	,05819
	1	152	3,2264	,58199	,04721

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Significância Unilateral p	Significância Bilateral p	Diferença média	Erro de diferença padrão	Inferior	Superior
ClimaP	Variâncias iguais assumidas	3,603	,059	-1,271	278	,102	,205	-,10260	,08074	-,26153	,05633
	Variâncias iguais não assumidas			-1,258	253,473	,105	,210	-,10260	,08158	-,26326	,05805
AutonomiaP	Variâncias iguais assumidas	,009	,924	,239	278	,406	,811	,01715	,07171	-,12402	,15831
	Variâncias iguais não assumidas			,238	260,823	,406	,812	,01715	,07202	-,12468	,15897
ConhecimentoP	Variâncias iguais assumidas	7,128	,008	-2,353	278	,010	,019	-,18295	,07774	-,33599	-,02990
	Variâncias iguais não assumidas			-2,297	234,027	,011	,022	-,18295	,07964	-,33984	-,02605
ClimaM	Variâncias iguais assumidas	,647	,422	-3,059	276	,001	,002	-,25492	,08332	-,41895	-,09089
	Variâncias iguais não assumidas			-3,045	261,306	,001	,003	-,25492	,08371	-,41974	-,09009
AutonomiaM	Variâncias iguais assumidas	1,410	,236	,011	279	,496	,992	,00067	,06333	-,12399	,12533
	Variâncias iguais não assumidas			,010	247,551	,496	,992	,00067	,06433	-,12603	,12737
ConhecimentoM	Variâncias iguais assumidas	,872	,351	1,897	276	,029	,059	,14064	,07413	-,00529	,28656
	Variâncias iguais não assumidas			1,877	252,960	,031	,062	,14064	,07493	-,00693	,28821

**Outputs 22. Teste paramétrico *T-Student* para amostras independentes – Descrição e comparação das dimensões paternas e maternas do QEEP-r de acordo com a Idade/Ciclo de Ensino**

**Estatísticas de grupo**

	Escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
ClimaP	6	132	3,2715	,64948	,05653
	9	147	3,1684	,68569	,05655
AutonomiaP	6	132	3,0746	,58613	,05102
	9	147	3,1313	,60649	,05002
ConhecimentoP	6	132	3,0505	,68081	,05926
	9	147	3,1298	,61324	,05058
ClimaM	6	130	3,2603	,68373	,05997
	9	147	3,1185	,71559	,05902
AutonomiaM	6	133	3,2669	,53901	,04674
	9	147	3,3039	,51698	,04264
ConhecimentoM	6	130	3,3071	,64283	,05638
	9	147	3,2738	,59918	,04942

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
ClimaP	Variâncias iguais assumidas	1,969	,162	1,286	277	,100	,200	,10310	,08020	-,05478	,26097
	Variâncias iguais não assumidas			1,289	276,201	,099	,198	,10310	,07996	-,05432	,26051
AutonomiaP	Variâncias iguais assumidas	,000	,992	-,792	277	,215	,429	-,05667	,07158	-,19758	,08424
	Variâncias iguais não assumidas			-,793	275,494	,214	,428	-,05667	,07145	-,19733	,08398
ConhecimentoP	Variâncias iguais assumidas	1,172	,280	-1,024	277	,153	,307	-,07931	,07747	-,23182	,07319
	Variâncias iguais não assumidas			-1,018	265,140	,155	,310	-,07931	,07791	-,23271	,07408
ClimaM	Variâncias iguais assumidas	,570	,451	1,680	275	,047	,094	,14178	,08438	-,02433	,30788
	Variâncias iguais não assumidas			1,685	273,343	,047	,093	,14178	,08414	-,02387	,30742
AutonomiaM	Variâncias iguais assumidas	,396	,530	-,585	278	,279	,559	-,03694	,06313	-,16122	,08734
	Variâncias iguais não assumidas			-,584	272,501	,280	,560	-,03694	,06327	-,16149	,08761
ConhecimentoM	Variâncias iguais assumidas	,268	,605	,445	275	,328	,656	,03324	,07465	-,11372	,18020
	Variâncias iguais não assumidas			,443	265,106	,329	,658	,03324	,07497	-,11438	,18086

### Outputs 23. Teste paramétrico T-Student para amostras independentes – Descrição e comparação das dimensões paternas e maternas do QEEP-r de acordo com o Desempenho Acadêmico

#### Estatísticas de grupo

	desempenhoE	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
ClimaP	1,00	103	3,1748	,68852	,06784
	2,00	175	3,2362	,66078	,04995
AutonomiaP	1,00	103	3,0209	,61549	,06065
	2,00	175	3,1600	,57641	,04357
ConhecimentoP	1,00	103	2,9612	,72487	,07142
	2,00	175	3,1600	,59883	,04527
ClimaM	1,00	101	3,1007	,72047	,07169
	2,00	175	3,2305	,68920	,05210
AutonomiaM	1,00	103	3,2065	,59212	,05834
	2,00	176	3,3356	,48320	,03642
ConhecimentoM	1,00	101	3,2483	,65489	,06516
	2,00	175	3,3162	,59608	,04506

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
ClimaP	Variâncias iguais assumidas	,010	,919	-,737	276	,231	,462	-,06143	,08335	-,22552	,10265
	Variâncias iguais não assumidas			-,729	206,917	,233	,467	-,06143	,08425	-,22753	,10466
AutonomiaP	Variâncias iguais assumidas	,889	,347	-1,895	276	,030	,059	-,13913	,07342	-,28365	,00540
	Variâncias iguais não assumidas			-1,863	202,804	,032	,064	-,13913	,07468	-,28637	,00812
ConhecimentoP	Variâncias iguais assumidas	6,905	,009	-2,470	276	,007	,014	-,19883	,08051	-,35732	-,04035
	Variâncias iguais não assumidas			-2,351	183,083	,010	,020	-,19883	,08456	-,36567	-,03200
ClimaM	Variâncias iguais assumidas	,273	,601	-1,482	274	,070	,139	-,12982	,08757	-,30221	,04258
	Variâncias iguais não assumidas			-1,465	201,257	,072	,145	-,12982	,08862	-,30456	,04493
AutonomiaM	Variâncias iguais assumidas	3,677	,056	-1,979	277	,024	,049	-,12913	,06525	-,25758	-,00069
	Variâncias iguais não assumidas			-1,878	180,973	,031	,062	-,12913	,06878	-,26485	,00658
ConhecimentoM	Variâncias iguais assumidas	1,143	,286	-,878	274	,190	,381	-,06784	,07725	-,21992	,08424
	Variâncias iguais não assumidas			-,856	193,115	,196	,393	-,06784	,07923	-,22410	,08842

**Outputs 24. Coeficiente paramétrico de Pearson – Correlação das dimensões paternas e maternas do QEEP-r, com as dimensões de autorregulação da aprendizagem.**

		Correlações										
		cognitiva	Metacognitiva	Comportamento	Autônoma	Controlada	ClimaP	AutonomiaP	Conhecimento P	ClimaM	AutonomiaM	Conhecimento M
cognitiva	Correlação de Pearson	1	,395**	,302**	,226**	,218**	,034	,086	,146*	,075	,083	,219**
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	<,001	<,001	,577	,154	,015	,215	,164	<,001
	N	279	279	279	279	275	278	278	278	276	279	276
Metacognitiva	Correlação de Pearson	,395**	1	,661**	,541**	,212**	,092	,195**	,210**	,127*	,162**	,136*
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	<,001	<,001	,125	,001	<,001	,034	,007	,023
	N	279	281	281	281	277	280	280	280	278	281	278
Comportamento	Correlação de Pearson	,302**	,661**	1	,576**	,159**	,167**	,227**	,216**	,165**	,130*	,155**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		<,001	,008	,005	<,001	<,001	,006	,029	,009
	N	279	281	281	281	277	280	280	280	278	281	278
Autônoma	Correlação de Pearson	,226**	,541**	,576**	1	,370**	,107	,201**	,122*	,168**	,149**	,137*
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001		<,001	,075	<,001	,042	,005	,012	,023
	N	279	281	281	281	277	280	280	280	278	281	278
Controlada	Correlação de Pearson	,218**	,212**	,159**	,370**	1	,000	,060	-,051	-,012	,011	,025
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	,008	<,001		1,000	,320	,396	,844	,855	,675
	N	275	277	277	277	277	276	276	276	277	277	277
ClimaP	Correlação de Pearson	,034	,092	,167**	,107	,000	1	,450**	,332**	,381**	,300**	,129*
	Sig. (2 extremidades)	,577	,125	,005	,075	1,000		<,001	<,001	<,001	<,001	,032
	N	278	280	280	280	276	280	280	280	277	280	277
AutonomiaP	Correlação de Pearson	,086	,195**	,227**	,201**	,060	,450**	1	,334**	,288**	,598**	,156**
	Sig. (2 extremidades)	,154	,001	<,001	<,001	,320	<,001		<,001	<,001	<,001	,009
	N	278	280	280	280	276	280	280	280	277	280	277
ConhecimentoP	Correlação de Pearson	,146*	,210**	,216**	,122*	-,051	,332**	,334**	1	,246**	,257**	,532**
	Sig. (2 extremidades)	,015	<,001	<,001	,042	,396	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001
	N	278	280	280	280	276	280	280	280	277	280	277
ClimaM	Correlação de Pearson	,075	,127*	,165**	,168**	-,012	,381**	,288**	,246**	1	,505**	,322**
	Sig. (2 extremidades)	,215	,034	,006	,005	,844	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001
	N	276	278	278	278	277	277	277	277	278	278	278
AutonomiaM	Correlação de Pearson	,083	,162**	,130*	,149*	,011	,300**	,598**	,257**	,505**	1	,241**
	Sig. (2 extremidades)	,164	,007	,029	,012	,855	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001
	N	279	281	281	281	277	280	280	280	278	281	278
ConhecimentoM	Correlação de Pearson	,219**	,136*	,155**	,137*	,025	,129*	,156**	,532**	,322**	,241**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,023	,009	,023	,675	,032	,009	<,001	<,001	<,001	
	N	276	278	278	278	277	277	277	277	278	278	278

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

\* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).