



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**A RELAÇÃO ENTRE ATENÇÃO PLENA, NECESSIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS E A AUTORREGULAÇÃO
MOTIVACIONAL**

DIOGO CALADO URBAN DE MENESES

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Coordenador do Seminário de Estágio:

PROF^a. DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

TESE submetida como Requisito Parcial para Obtenção do Grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2018

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à minha Mãe, por ter acreditado sempre em mim, por me ter envolvido no seu amor sempre e desde o momento em que nasci. Após tudo o que aprendi neste curso, percebo o quão privilegiado fui por te ter como Mãe, estás sempre comigo em tudo o que faço e em tudo o que sou.

Em segundo lugar, quero agradecer à Teresa Caetano. Por me ter dado alento quando achava que já não era possível e por me ter feito procurar dentro de mim por forças que desconhecia possuir. Fazes-me querer ser melhor cada dia, e por isso tudo te estou eternamente grato.

Em terceiro lugar, quero agradecer em especial ao Prof. Doutor Francisco Peixoto, pelo incansável suporte na realização deste trabalho, o termo *orientação* não basta para resumir todo o apoio que me prestou. Estou também muito grato à Prof.^a Margarida Alves Martins por me ter acompanhado e esclarecido ao longo da realização deste trabalho, desde a sua formulação inicial até ao produto final, mas também por todos o seu inestimável ensinamento ao longo deste mestrado.

Quero agradecer sinceramente ao Tomás e à Raquel, por todo o apoio e compreensão quando não pude estar presente, para mim vocês não são colegas, mas sim família, espero que este trabalho suporte a revolução que estamos a tentar gerar. Namasté.

Quero também agradecer ao ISPA enquanto instituição de formação, por me ter acolhido e por ter ultrapassado todas as minhas expectativas desde o momento que pela primeira vez entrei pela sua porta. Não podia estar mais satisfeito por o ter escolhido para este curso.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer aos colégios que se dispuseram a colaborar comigo neste estudo, sem vocês nada disto seria possível.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal analisar a relação entre a Atenção Plena (Brown & Ryan 2003), Necessidades Psicológicas Básicas (autonomia, competência, relacionamento) e a Autorregulação Motivacional (Deci & Ryan, 2000). A amostra é composta por 200 alunos do 4º, 5º e 6º ano de escolaridade, provenientes de colégios na área de Lisboa. Para medir as variáveis usaram-se três instrumentos devidamente adaptados a esta população: *Mindful Awareness Attention Scale* (Lawlor et al. 2014); *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (Chen, et al., 2015) e *Self Regulation Questionnaire* (Ryan & Connell, 1989). As análises factoriais exploratórias, revelaram qualidades psicométricas adequadas para todas estas medidas.

Os resultados obtidos demonstraram que a Atenção Plena está positivamente e significativamente relacionada tanto com uma regulação mais autónoma, como também com a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Além disso, os resultados deste estudo demonstram que a satisfação das necessidades psicológicas básicas e os níveis de Atenção Plena, podem interagir significativamente em prever uma maior regulação autónoma. No final, são discutidas as implicações práticas destes resultados.

Palavras-chave: Atenção Plena, Necessidades Psicológicas Básicas, Autorregulação Motivacional

ABSTRACT

The main purpose of the present study was to analyze the relationship between Mindfulness (Brown & Ryan 2003), Basic Psychological Needs (autonomy, competence, relationship) and Motivational Self-Regulation (Deci & Ryan, 2000). The sample is composed of 200 students from the 4th, 5th and 6th years of schooling, coming from colleges in the Lisbon area. To measure the variables, three instruments appropriately adapted to this population were used: *Mindful Awareness Attention Scale* (Lawlor et al., 2014); *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (Chen, et al., 2015) and *Self-Regulation Questionnaire* (Ryan & Connell, 1989). Exploratory factorial analyzes revealed adequate psychometric qualities for all these measures.

The results showed that Mindfulness is positively and significantly related both to a more autonomous regulation and to the satisfaction of basic psychological needs. In addition, the results of this study demonstrate that the satisfaction of the basic psychological needs and the levels of Mindfulness can significantly interact in anticipating a greater autonomous regulation. In the end, the practical implications of these results are discussed.

Key words: Full Attention, Basic Psychological Needs, Motivational Self-regulation

Índice

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Teoria da Autodeterminação e sua relação com a Educação	3
2. Atenção Plena e sua relação com a Educação	9
3. Teoria da Autodeterminação e Atenção Plena	14
OBJECTIVOS	18
MÉTODO	23
Participantes	23
Instrumentos	23
Procedimento	25
RESULTADOS	27
I. QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS	28
II. ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS EM ESTUDO	34
III. ANÁLISE DE REGRESSÃO HIÉRARQUICA NO ÍNDICE RELATIVO DE AUTONOMIA	37
DISCUSSÃO	38
CONCLUSÃO	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	61

Índice Tabelas

Tabela 1 - <i>Análise dos componentes principais da escala de satisfação das necessidades psicológicas básicas</i>	29
Tabela 2 - <i>Análise e classificação da consistência interna dos fatores da Escala de Satisfação de Necessidades Psicológicas Básica</i>	30
Tabela 3 - <i>Análise dos componentes principais da escala de Atenção Plena</i>	31
Tabela 4 - <i>Análise dos componentes principais do Questionário de Autoregulação</i>	33
Tabela 5 - <i>Análise e classificação da consistência interna dos fatores do Questionário de Autoregulação</i>	34
Tabela 6 - <i>Correlações entre o IRA e os Estilos Motivacionais</i>	35
Tabela 7 - <i>Correlações entre a Atenção Plena e Necessidades Psicológicas Básicas</i>	36
Tabela 8 - <i>Correlações entre a Atenção Plena, IRA e Estilos Motivacionais</i>	37
Tabela 9 - <i>Regressão Hiérarquica no Índice Relativo de Autonomia</i>	38

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa rápida num motor de busca *online* (e.g., Google) pelo termo “*mindfulness* em educação” (ou *atenção plena* em português), apresenta mais de um milhão de correspondências. A grande maioria destas correspondências são artigos em jornais ou revistas genéricos, que expõem o papel que a Atenção Plena pode ter em ajudar as crianças a ter melhor sucesso na escola. Centram-se principalmente nos seus benefícios ao nível cognitivo (e.g., atenção, memória, concentração, etc.) ou ao nível emocional (e.g., regulação das emoções, mais afetos positivos, etc.), mas também ao nível comportamental (e.g., menos comportamentos agressivos, mais autocontrolo nos comportamentos, etc.). Hoje em dia, é habitual ouvirmos vários educadores e outros profissionais de educação, queixarem-se do excesso de atividade e da falta de atenção das crianças, frequentemente “apontando o dedo” ao ritmo cada vez mais acelerado da nossa sociedade e ao excesso de estimulação digital (e.g., televisão, tablets, *i-phones*, etc.) a que as crianças estão expostas. Com efeito, outra grande parcela das correspondências observadas na referida pesquisa pela *internet*, é relativa a projectos que oferecem os seus serviços na implementação de programas que incluem a Atenção Plena na escola, prometendo muitos dos benefícios supramencionados e/ou colmatar muitas das dificuldades também referidas.

Contudo, se o número de intervenções dentro desta área são já em número considerável, demonstrando uma tendência global para aumentarem, as investigações na área educacional que comprovam os benefícios destas abordagens, estão ainda a dar os primeiros passos (Roeser, 2014). A realidade é que muitas vezes o impacto destes programas não é avaliado formalmente, ficando-se pelos testemunhos, por vezes vagos, dos seus participantes, embora geralmente estes sejam bastante positivos. O que coloca a questão se estas abordagens são realmente eficazes na promoção destes e de outros benefícios que se propõem a alcançar, e dificulta bastante a difusão e implementação destes programas ao “grande público”. Com efeito, a esmagadora maioria dos contextos educativos que implementam este tipo de programas são colégios privados, pois dispõem de maior flexibilidade e abertura para decidir por si próprios nesta matéria. Já para a escola pública em Portugal, a falta de estudos *in loco* que indiquem que a Atenção Plena está efetivamente relacionada com benefícios para a aprendizagem da maioria das

crianças; constitui um natural obstáculo à possibilidade de vir a implementar este tipo de abordagens nesses contextos. Um dos motivos por detrás desta lacuna em estudos apontada por vários autores (Lawlor et al. 2014), prende-se com o facto de se verificar uma ausência quase total de instrumentos validados para avaliar a Atenção Plena com esta população.

À semelhança das queixas relativas à falta de atenção e excesso de atividade das crianças apontadas pelos educadores, outra dificuldade muitas vezes referida é a falta de motivação dos alunos para realizar as tarefas escolares. Contrariamente ao fenómeno da Atenção Plena, a área da motivação escolar dispõe de um número considerável de estudos e de instrumentos para avaliar a sua expressão e benefícios em educação (Roeser & Peck, 2009; Reeve, 2006). Uma das teorias mais abragentes e empiricamente consolidada nesta matéria, é a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). Um dos pontos centrais desta teoria destaca a importância de satisfazer a necessidade de autonomia nos alunos, entre outras necessidades, como forma de melhorar a qualidade da sua motivação e de alcançar vários benefícios para a sua aprendizagem e adaptação na escola (Guay, Lessard, Dubois, 2016). Apesar destas evidências, os resultados de um estudo de Lynch & Salikhova (2016), apresenta a classificação das crenças de 247 professores activos sobre as necessidades dos alunos (fontes: Teoria Hierárquica de Maslow, Teoria da Autodeterminação, entre outras), e demonstra que a necessidade de autonomia foi avaliada como menos importante do que a grande maioria das outras necessidades.

Desta forma, investigações que articulem a Atenção Plena com os aspectos motivacionais da Teoria da Autodeterminação, podem ser duplamente pertinentes em responder às necessidades da realidade dos contextos educativos dos dias de hoje. Permitindo assim, não só, conhecer melhor os eventuais benefícios dos aspectos mencionados, mas também sensibilizar os profissionais da educação para a importância e impacto real dos mesmos no quotidiano escolar das suas crianças. Adicionalmente, poderá acrescentar à literatura relacionada, uma base empírica que possibilite não só orientar melhor a implementação destes programas, mas também avaliar o seus efeitos relativamente aos objectivos a que se propõem.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Teoria da Autodeterminação e sua relação com a Educação

Estilo Motivacional

A teoria da autodeterminação (TAD) é uma abordagem contemporânea, empírica, à motivação e ao desenvolvimento. Muitas outras teorias históricas e contemporâneas abordam a motivação principalmente como um conceito unitário, focando-se na *quantidade* total de motivação que as pessoas dispõem para realizar certos comportamentos ou atividades particulares. Por sua vez, a TAD distingue-se pelo seu foco na *qualidade* da motivação, começando primeiro por diferenciar entre dois tipos de motivação que regulam os nossos comportamentos, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (Deci & Ryan, 1985).

A *motivação intrínseca* é o protótipo da autodeterminação. Estamos intrinsecamente motivados, quando realizamos uma actividade, exclusivamente, pelo simples prazer que essa acção nos proporciona. Como, digamos, ao jogar um jogo, ou tocar um instrumento musical simplesmente porque se gosta de o fazer. As pessoas que estão intrinsecamente motivadas, regulam facilmente o seu comportamento através de uma sensação de escolha e de interesse pela actividade, não exigem reforço. Por oposição, a *motivação extrínseca* refere-se a comportamentos realizados com o intuito de obter algum reforço distinto para além realização da própria actividade em si mesma, como receber elogios ou uma recompensa dos outros, ou evitar uma punição (Deci & Ryan, 1985).

Outras teorias além da TAD tinham já mencionado esta distinção entre motivação intrínseca e extrínseca, no entanto, consideraram estes dois tipos de motivação como sendo cumulativos, dando origem a uma quantidade total de motivação (e.g., Atkinson, 1964; Porter & Lawler, 1968, cit. por Deci & Ryan, 2008a). No entanto, uma meta-análise realizada por Deci, Koestner e Ryan (1999), examinando 128 investigações sobre os efeitos das recompensas extrínsecas na motivação intrínseca, verificou redundantemente que os efeitos de contingências externas prejudicaram significativamente a motivação intrínseca, mesmo em atividades suscitadas inicialmente por motivos totalmente intrínsecos. Estes resultados, indicam de forma consistente que, ao invés de um efeito

aditivo ou sinérgico, estes dois tipos de motivação tendem a relacionar-se de forma negativa, isto é, a ser contrários um em relação ao outro.

Segundo a TAD, a qualidade da motivação de uma pessoa é mais significativa do que a quantidade total da sua motivação, para prever vários tipos de resultados; estando a motivação intrínseca fortemente associada a consequências ou repercussões mais positivas, como um desempenho mais eficaz, à resolução criativa de problemas, a uma aprendizagem mais significativa, a melhor saúde psicológica e a maior bem-estar (Deci & Ryan, 2008a).

A motivação intrínseca constitui uma base natural para a aprendizagem, que pode ser aproveitada por todos os educadores, para promover o desenvolvimento. Quando estão intrinsecamente motivadas, as crianças não precisam de outros motivos, como incentivos materiais ou sociais, para aprender. Os seres humanos são criaturas dotadas de uma curiosidade e interesse inatos, que, naturalmente, procuram novidade e desafio, e que aprendem e internalizam activamente, novas práticas e valores culturais de outras pessoas ao seu redor. Estas tendências evolutivas, são o recurso principal na promoção social da aprendizagem e desenvolvimento (Deci & Ryan, 2000b; Niemiec & Ryan, 2009).

Contudo, na prática, algumas das tarefas e objetivos diários que os educadores pedem aos alunos para fazer, não são atividades inerentemente satisfatórias ou divertidas, embora sejam necessárias para a sua formação e ajustamento social. Mesmo assim, existem alunos que realizam estas actividades de forma mais autodeterminada que outros, diz-se destes alunos, que *internalizaram* melhor os motivos para realizar certa tarefa. A *internalização* é o processo de aceitação do valor e regulação de um comportamento que não é inerentemente interessante - isto é, que não é intrinsecamente motivador - e teve que ser inicialmente solicitado por fatores externos. Uma internalização completa, envolve a integração de uma regulação e do seu valor subjacente ao próprio *self* (Ryan & Deci, 2000).

Desta forma, a distinção inicial da TAD para a qualidade motivacional, dividida em dois pólos opostos (i.e., Motivação Intrínseca vs. Motivação Extrínseca), deixa de fora os indivíduos que, de alguma forma, internalizaram as motivações extrínsecas para regular os seus comportamentos quando realizam tarefas/atividades que, ainda assim, não são intrinsecamente satisfatórias (Deci & Ryan, 2008a). Perante este fato, a TAD

deparou-se com a necessidade de alterar o seu foco inicial, diferenciando os vários tipos de motivação que regulam o nosso comportamento e ordenando-os ao longo de um *contínuo* de autodeterminação, consoante o grau em que essas motivações são mais autónomas, ou seja, mais internalizadas; ou mais controladas isto é, menos internalizadas (Deci & Ryan, 2008a).

De um modo geral, uma regulação mais *autónoma* compreende tanto a motivação intrínseca, como os tipos de motivação extrínseca em que as pessoas se identificaram com o valor de uma atividade e que, possivelmente, o vieram a integrar no próprio *self*, experienciando assim maior volição e auto-aprovação das suas ações. Por oposição, uma regulação mais *controlada*, inclui a regulação externa e os tipos de regulação em que o comportamento de uma pessoa é função de contingências externas ou pressões extrínsecas que, coercivamente, as levam a pensar, sentir ou comportar-se de maneiras específicas. Estas formas de regulação comportamental não são experimentadas como que emanando do próprio *self* (Deci & Ryan, 2013). Desta forma, indo desde os níveis mais baixos em autonomia até aos mais altos, foram definidas: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação totalmente integrada e motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2008b):

Na *regulação externa*, o comportamento de uma pessoa é motivado exclusivamente em função de contingências externas como recompensas ou punições. Por exemplo, um aluno que quer ter boas notas porque sabe que assim vai receber um prémio.

Na *regulação introjetada*, a regulação da ação foi ligeiramente internalizada, mas não realmente aceite como sua, sendo estimulada por razões tais como a aprovação dos outros, a evasão à vergonha, autoestima contingente e envolvimento do ego. As pessoas assumem estas contingências de controlo, usando-as depois para se pressionar e coagir a pensar, sentir ou comportar de maneiras particulares. Por exemplo, um aluno que responde às perguntas nas aulas porque quer agradar ao professor.

Na *regulação identificada* os comportamentos são promulgados porque são considerados pessoalmente valiosos. Por exemplo, um estudante escolhe alguns tópicos de maior dificuldade e de pouco interesse intrínseco, isto porque dominar tal informação é importante para os seus objectivos de carreira futuros, ou porque pode ajudá-lo a realizar alguma tarefa que considera valiosa.

Na *regulação integrada*, as regulações identificadas foram sintetizados com outros aspectos do *self*, tais como valores morais ou projectos existenciais e, portanto, são experimentadas como algo em total harmonia com o seu autoconceito. Por exemplo, um individuo pode tirar um curso porque lhe permite entrar numa profissão na qual pode ajudar quem precise, o que é consistente com os seus valores e interesses permanentes.

Em suma, motivação intrínseca, regulação totalmente integrada e regulação identificada, são as bases para a motivação autónoma; enquanto a regulação externa e a regulação introjetada são as bases da motivação controlada. Ambas a motivação autónoma e controlada, dinamizam e dirigem o comportamento, e contrastam com a *amotivação*, que se refere à ausência de intenção e motivação para realizar um comportamento. No entanto, mais de três décadas de investigação demonstraram que a qualidade da experiência e do desempenho varia em função do grau em que um comportamento é autodeterminado: Quanto mais um comportamento for autodeterminado e menos controlado, maior é a sua associação com um sentimento mais forte de compromisso pessoal, maior a persistência face à dificuldade, mais são os sentimentos positivos reportados, maior a qualidade do desempenho e melhor saúde mental (Deci & Ryan, 2008b).

Especificamente na aprendizagem, de acordo com a TAD, a regulação externa e a introjetada, são encaradas como métodos motivacionais relativamente debilitados para alcançar uma aprendizagem significativa. Prevê-se que conduzam a uma aprendizagem menos profunda, de menor assimilação recíproca e menor transferência/generalização a outros contextos. Por outro lado, embora a investigação tenha demonstrado que os resultados educacionais mais positivos decorrem de um perfil puramente autónomo, um perfil motivacional caracterizado por alta regulação autónoma e menor regulação controlada, está também geralmente associado a resultados positivos (Guay, Ratelle & Chanal, 2008). A internalização das motivações extrínsecas é um processo fundamental para o funcionamento académico efetivo em todos os níveis da aprendizagem. Através da internalização, os alunos podem regular mais autonomamente os comportamentos que não lhes são inerentemente satisfatórios, o que é importante para a manutenção do envolvimento continuado em atividades académicas importantes (Niemic & Ryan, 2009). Efetivamente, diversas investigações indicam que em conjunto com uma maior regulação autónoma dos alunos surgem melhores resultados na sua qualidade da

aprendizagem, envolvimento, ajustamento e bem-estar (eg., Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Taylor et al. 2014; Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

Necessidades Psicológicas Básicas

A TAD foca-se também nos contextos sociais como potenciais facilitadores ou inibidores de regulações mais autónomas, associados ao crescimento e à integração intelectual e socioemocional. Um dos seus pressupostos centrais, sustenta que existem certas necessidades psicológicas básicas – *autonomia, competência, relacionamento* – cuja satisfação é necessária para um bem-estar eudemónico e regulação autónoma nos indivíduos; independentemente das diferenças na medida em que as pessoas ou a sociedade valorizam ou desejam essas necessidades (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

A satisfação da *autonomia* refere-se à experiência de autodeterminação ao realizar uma atividade, por contraste, a frustração da autonomia envolve percepções de imposição de um controlo extrínseco para a concretização de certa atividade. A satisfação com o *relacionamento* refere-se a sentimentos de intimidade e conexão genuína com os outros, enquanto a sua frustração envolve o sentimento de exclusão e solidão. A satisfação da *competência* envolve sentir-se eficaz e capaz de alcançar os resultados desejados, enquanto a frustração de competência envolve sentimentos de fracasso e dúvidas sobre a eficácia de uma pessoa. (Deci & Ryan, 2000; Ryan, 1995). Maior satisfação destas três necessidades psicológicas básicas pelo contexto social, facilita a que os indivíduos internalizem completamente uma regulação comportamental, aumentando o grau de autodeterminação do seu envolvimento num comportamento (Deci & Ryan, 2008b; Ryan, 1995).

Especificamente em contextos educativos, visto que, tal como foi supramencionado, que formas mais autónomas de regulação estão associadas a uma melhor aprendizagem e adaptação escolar, a TAD dedicou uma atenção considerável à forma como as escolas as podem incrementar. Esta teoria sustenta que o apoio às necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento dos estudantes é susceptível de levá-los a internalizar as motivações para aprender e permanecer na escola

(Reeve & Halusic, 2009; Reeve & Jang, 2006). Este papel benéfico da satisfação das necessidades psicológicas básicas na aprendizagem é suportado por diversas investigações (e.g., Erturan-İlker, Queded, Appleton & Duda, 2018; Hardre & Reeve, 2003; Niemiec & Ryan, 2009). As implicações práticas da investigação relacionada, possibilitaram associar diferentes estilos motivacionais a diferentes práticas de sala de aula:

O apoio à *autonomia* traduz-se em comportamentos de ensino visando identificar, nutrir e desenvolver os recursos motivacionais internos dos alunos, como os seus interesses, preferências e objetivos (Reeve, 2006). A qualidade do estilo motivacional de um professor durante o ato de educar situa-se num contínuo bipolar que varia entre altamente controlador e altamente promotor da autonomia (Deci et al., 1981, cit por Reeve & Halusic, 2009). O que distingue os professores que apoiam a autonomia é que consideram primeiro o quadro de referência dos seus alunos na concepção e motivação das tarefas de aprendizagem, minimizam a sensação de coerção, a pressão avaliativa e controlo e maximizam a sensação de escolha e envolvimento voluntário. Um elemento central da promoção da autonomia, é o de fornecer uma justificação significativa para a utilidade ou importância de certa tarefa (Reeve & Halusic, 2009; Reeve & Jang, 2006).

Para apoiar a necessidade de *competência*, os educadores podem introduzir tarefas nas quais os alunos consigam ter sucesso, mas que, ainda assim, não sejam demasiado fáceis, fornecendo aos alunos ferramentas e orientações para ajudar a sua própria sensação de eficácia a emergir (Reeve, 2006). Além disso, este suporte, diz respeito tanto ao feedback com efeito positivo e efectivo, como também à estrutura que permite que um aluno ativo continue a progredir. Esta estrutura diz respeito ao suporte fornecido na definição de tarefas, estratégias e metas, e aumentar os sentimentos de eficácia dos alunos à medida que se envolvem em novas tarefas (Jang, Reeve & Deci, 2010).

Quanto à necessidade de *relacionamento*, as pessoas internalizam práticas e crenças dos seus contextos, não só porque estão imersas nesses contextos, mas também como uma forma de se relacionarem e de sentirem que pertencem a esse ambiente (Jang et al., 2009, cit por Jang, Reeve & Deci, 2010). A satisfação da necessidade de relacionamento dos alunos nas salas de aula está associada à percepção de que os professores e colegas gostam, valorizam e respeitam a sua individualidade e opiniões. Um

aluno que relata estas percepções, exibe maior identidade e integração em relação a tarefas de desempenho (Jang, Reeve & Deci, 2010).

A intervenção educativa deve portanto basear-se em reforçar a articulação entre as necessidades reais dos alunos e a prática educacional em si mesma, de forma a impulsionar o envolvimento e sucesso do aluno nas aprendizagens.

Estes e outros pressupostos teóricos da TAD são baseados numa quantidade considerável de investigação, tendo sido aplicada em várias culturas (Church et al. 2012; Tay & Diener, 2011) incluindo Portugal (eg., Granjo & Peixoto, 2012) e em diversos domínios da vida (Deci & Ryan, 2008a) incluindo em contextos educacionais com crianças (eg., Guay, Ratelle, & Chanal, 2008; Ricardo, Mata, Monteiro & Peixoto, 2012).

Em Portugal, um estudo realizado Ricardo e colaboradores (2012), onde participaram 390 alunos entre os 11 e os 17 anos, teve como objectivo avaliar as relações entre as motivações, comportamentos e percepções sobre o clima de sala. De acordo com a TAD, verificou-se que alunos com níveis motivacionais mais altos apresentavam também percepções de clima de sala de aula mais positivas. Considerando os dados relativos à motivação e percepção de clima de sala de aula, em função dos comportamentos disruptivos desenvolvidos pelos alunos; foi possível verificar como aqueles alunos que não apresentavam comportamentos disruptivos reportavam simultaneamente níveis motivacionais mais altos, ao nível do prazer e valor que atribuíam às tarefas e na competência percebida, comparativamente com os outros colegas. Adicionalmente, os resultados obtidos demonstraram que alunos com melhores notas apresentavam níveis motivacionais mais altos e percepções de clima de sala de aula mais positivas. Por sua vez, os alunos que apresentavam mais comportamentos disruptivos evidenciavam níveis motivacionais mais baixos e percepções de clima de sala de aula menos positivas.

2. Atenção Plena e sua relação com a Educação

A *Mindfulness*, ou *Atenção Plena* (AP) em português, é uma prática contemplativa que se originou na tradição budista. Foi popularizada e secularizada no Ocidente por John Kabat-Zinn, que desenvolveu um terapia para a redução do *stress* baseada nesta prática, tendo como propósito inicial ajudar os seus pacientes a gerir doenças crónicas, dor e outras condições médicas (Kabat-Zinn, 2003). Este programa terapêutico e outros daí resultantes, são agora amplamente utilizados com uma larga variedade de populações,

que vão desde pacientes com cancro e indivíduos que sofrem de distúrbios de saúde mental a prisioneiros ou soldados que retornam da guerra, passando por indivíduos que lidam com o *stress* habitual do quotidiano (ver Baer & Krietemeyer, 2006).

Em contextos seculares, a AP é definida como o ato de prestar atenção de forma intencional e consciente ao que sucede no interior e ao redor de si mesmo, em cada momento presente, com uma atitude receptiva e de não-reatividade e sem emitir juízos de valor (Brown & Ryan 2003; Kabat-Zinn, 2003). Pelo contrário, Brown e Ryan (2003) descrevem a ausência relativa de AP, como os estados “mindlessness” (literalmente *sem AP*), onde a consciência é obstruída de alguma forma (e.g., ruminação em memórias do passado ou ansiedade sobre o futuro) afastando-a da experiência presente e conduzindo ao envolvimento em comportamentos que são compulsivos ou automáticos (comummente chamado de funcionamento em “piloto automático”). A AP pode também ser restringida quando somos incapazes ou evitamos reconhecer uma emoção, um pensamento ou motivação; ou ao repartimos a atenção entre múltiplas tarefas simultâneas (por exemplo, ouvir ou falar com alguém enquanto se escreve no telemóvel).

Na literatura relacionada, a AP tem sido definida, alternativamente, como uma *prática*, como um *estado* mental ou ainda como *traço* de personalidade (e.g., Brown & Ryan 2003; Kabat-Zinn, 2003; Roeser, 2014).

Segundo Kabat-Zinn (2003), a *prática* de AP pode ser feita através de práticas mais formais como sentar, ouvir ou caminhar em meditação, ou como o *yoga* e o *tai-chi*; onde os praticantes redireccionam, continuamente e intencionalmente, a sua atenção de volta à experiência do momento presente, apercebendo-se dos seus pensamentos, emoções ou sensações corporais atuais, com curiosidade e abertura, mas sem elaboração cognitiva ou reatividade emocional. Ou também através de práticas mais informais, onde este exercício de estar atento e consciente do momento presente, é feito durante a concretização de atividades presentes no quotidiano como a partilha de uma refeição com um amigo ou ao completar as tarefas diárias (e.g., varrer o chão) ou escolares (e.g., fazer os exercícios nas aulas).

Segundo Davidson e Kabat-Zinn (2003), estar num *estado* de AP, envolve cultivar e alcançar “a consciência que emerge ao prestar atenção, propositadamente e sem julgamento, ao desdobramento da experiência momento a momento” (pp. 145-146). Por outras palavras, estar num *estado* de AP é exactamente quando, quer através de práticas

formais quer através de práticas informais, antigamos esse estado de total consciência do momento presente, isenta de reatividade e de julgamento, desligando o “piloto automático” do subconsciente. Mello Breyner (2018) aponta como o ato de estar em AP, pode permitir que um professor e os seus alunos estejam “cientes do que está a acontecer conforme está a acontecer”, e que ao nos tornarmos conscientes da experiência momento a momento, podemos fomentar curiosidade, abertura e aceitação, permitindo que nos tornemos mais gentis connosco próprios e com os outros.

Podemos também apresentar AP como *traço* (i.e., características duradouras de um indivíduo que são o seu modo natural de ser, muitas vezes ocorrendo sem intenção ou um esforço consciente). Segundo, Baer e colaboradores (2006) a AP traço apresenta 5 qualidades (1) *Agir com consciência*, ou estar ciente do que se está a fazer enquanto o fazemos, em vez de reagir de forma automática (2) *Não julgar*, ou aceitar o que está acontecendo sem nutrir atitudes e reações negativas; (3) *Ser não reativo*, ou ser capaz de retornar prontamente ao equilíbrio emocional; (4) ter a capacidade de *Descrever* (com palavras) *o universo interno* (5) ter a capacidade de *Auto-Observação*, ou seja, ser capaz de se distanciar do seu ego, o que permite observar os seus estados internos “como que de longe” (i.e., sem envolvimento égoico).

A crença geral é que mediante uma prática de AP repetida, especialmente se realizada regularmente, um estado de espírito criado intencionalmente pode vir a tornar-se um traço automático de um indivíduo. Com efeito, participar de um programa de treino formal de AP, demonstra efetivamente facilitar a capacidade dos indivíduos de transferir a AP para as suas atividades diárias da vida em casa, no trabalho ou na escola. No entanto, algumas pessoas podem apresentar AP, inatamente, como parte da organização da sua personalidade, sem qualquer prática intencional de AP (Brown & Ryan 2003; Kabat-Zinn, 2003)

Em educação, nos últimos anos, tem-se verificado uma atenção crescente aos hábitos mentais e atitudes positivas nas crianças, que, aliados ao seu bem-estar, podem promover a sua aprendizagem e a sua motivação académica, e ajudar a criar resiliência diante dos desafios do seu dia-a-dia (Eccles & Roeser, 2014; Kibe & Boniwell, 2015; Roeser, & Peck, 2009; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Simultaneamente, a AP emergiu também como um foco de estudo em ambientes educacionais (Meiklejohn et al., 2012; Roeser, 2014). Vários autores defendem, que juntamente com o ensino de competências académicas essenciais, como a leitura, a matemática, as ciências, etc., uma

missão fundamental da escolaridade é a de educar a "criança como um todo", o que inclui a promoção de competências cognitivas e não cognitivas (e.g., Greenberg et al., 2012).

É certo que alguns tipos de atividades de AP estão além das capacidades da maioria das crianças, e até de muitos adolescentes. Como tal, educadores, clínicos e outros especialistas, têm trabalhado para adaptar os elementos centrais do treino em AP, para ser utilizado de forma mais apropriada ao contexto e nível de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Estas adaptações incluem tipicamente a diminuição da duração da prática, tornar os exercícios menos abstratos (muitas vezes através da introdução de acessórios físicos) e utilizando mais atividades baseadas no movimento. As atividades devem tornar-se gradualmente mais abstratas com o escalar dos níveis de ensino, para corresponder aos aumentos, relacionados com a idade, na capacidade das crianças de pensar abstractamente e em refletir sobre o seu pensamento metacognitivamente (Broderick, 2013).

Este interesse crescente pela Atenção Plena (AP) em educação, é em parte motivado por investigações anteriores que, tanto para a população em geral como para populações clínicas, têm documentado os benefícios da AP no que se refere à atenção sustentada, regulação emocional, promoção do bem-estar e para a saúde no geral (revisões e metanálises de Baer, 2003; Gu, Strauss, Bond e Cavanagh, 2015; Kallapiran, Koo, Kirubakaran & Hancock, 2015; Khoury et al., 2013; Zoogman, Goldberg, Hoyt e Miller, 2014). Contudo, a literatura referente aos correlatos da AP em crianças pré-adolescentes, é ainda escassa comparativamente à que examina a AP em adultos e em adolescentes (Burke, 2010; Kallapiran et al. 2015; Zoogman et al. 2014).

Particularmente na literatura da área educacional, é possível encontrar referências com mais de 30 anos, onde a AP é apontada como um atributo que pode suportar aprendizagens mais profundas e duradouras (eg., Salomo & Globerson, 1987). Contudo, ainda que mais recentemente se registe uma emergência em investigações empíricas e (principalmente) intervenções relacionadas com a AP, a pesquisa que demonstra os seus benefícios em contextos educacionais está ainda numa fase inicial (Greenberg & Harris, 2012; Roeser, 2014). Adicionalmente, ainda que a investigação apoie o pressuposto de que a AP é um constructo singular (Brown & Ryan 2003; Brown, Ryan & Creswell, 2007), a maioria dos estudos disponíveis com crianças são baseados em intervenções e utilizam medidas indiretas para aferir o impacto da prática de AP, como a atenção, o funcionamento executivo ou a regulação emocional (Kaunhoven & Dorjee, 2017; Zoogman et al. 2014).

Kaunhoven e Dorjee (2017), realizaram uma abrangente meta-análise aos últimos 15 anos de pesquisas que investigam os efeitos da prática em AP em adultos saudáveis e aos mais recentes estudos com crianças e adolescentes. Os resultados indicam que, mesmo um curto prazo de prática de AP, pode conduzir a mudanças no funcionamento do cérebro e na neuroanatomia. Por exemplo, foi verificado um aumento significativo na conectividade funcional entre regiões do cérebro, melhorando a capacidade de processar eficientemente a informação; foi também registado um incremento na densidade cerebral em regiões responsáveis pela aprendizagem. Relativamente à aprendizagem, esta análise, aponta no sentido de que a prática de AP pode levar a melhorias em pelo menos dois aspetos da autoregulação que são de importância crítica para o sucesso na escola e o sucesso na vida, nomeadamente a *função executiva* e a *regulação emocional*. No que respeita à função executiva, a prática de AP tem verificado efeitos positivos consistentes sobre os mecanismos da *atenção selectiva*, da *memória de trabalho*, e do *controlo inibitório*. Relativamente à regulação emocional, os autores referem como redes neuronais semelhantes suportam a regulação emocional e o controlo cognitivo, incluindo regiões implicadas na autoconsciência e autocorreção. Por outras palavras, funções cognitivas e afetivas estão agregadas no cérebro, logo os processos emocionais e cognitivos têm influência considerável uns sobre os outros (Kaunhoven & Dorjee, 2017)

Ainda neste sentido, diversas investigações com crianças e adolescentes sugerem que intervenções em AP podem beneficiar a regulação emocional das crianças comparativamente a grupos de controlo sem intervenção. Seja atuando através da diminuição de afetos negativos reportados pelas crianças, como ansiedade e tristeza (Broderick & Metz, 2009; Napoli, Krech & Holley, 2005), ou diminuindo comportamentos negativos relatados pelo professor, como agressão e comportamentos de oposição (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010), mas também pelo aumento de afetos positivos, como otimismo e sentimento de pertença (Schonert-Reichl et al., 2015). Além disso, demonstrou-se também que a AP pode agir como um fator de proteção em resposta ao *stress*, suprimindo comportamentos desadaptativos como a ruminação e a preocupação e aumentando comportamentos adaptativos como a autoaceitação (Broderick & Metz, 2009; Mendelson et al., 2010).

Burke (2010), entre outros autores, referem que o motivo pelo qual a maioria das investigações com crianças e adolescentes utilizam medidas indiretas para avaliar o impacto da AP, se deve a uma evidente lacuna em medidas válidas para avaliar

diretamente os níveis de AP para estas populações. Neste sentido, outros autores (e.g. Lawlor et al., 2014; Roeser & Zelazo, 2012) realçam a importância de uma investigação mais aprofundada do construto AP em relação ao desenvolvimento e bem-estar das crianças, reforçando a necessidade premente de mais pesquisa publicada que investigue a AP como *traço* no desenvolvimento infantil.

Muitos autores chamam também a atenção para o fato de que maioria dos estudos com crianças e em contextos educativos têm sido realizados em países de língua inglesa (e.g., Sampaio de Carvalho, Pinto & Marôco, 2017), registando-se uma clara lacuna na investigação relativamente à expressão e à forma que a AP pode assumir em países latinos, como o caso de Portugal (García-Campayo, Demarzo, Shonin & Van Gordon, 2017).

Presentemente em Portugal, até ao nosso melhor conhecimento, existe apenas um estudo em contexto educacional envolvendo AP. Este estudo foi realizado por Carvalho, Pinto, e Marôco (2016), com o objetivo de avaliar a eficácia do currículo *MindUp*, um programa de Aprendizagem Sócio Emocional que incluiu a prática de AP, em estudantes e professores portugueses. Participaram 454 alunos do 3º e 4º ano e 20 professores de escolas públicas. Num estudo *quasi-experimental* (i.e., delineamento pré e pós-teste), foram comparados os resultados do grupo experimental com os de um grupo controlo em lista de espera. Os dados foram obtidos junto dos participantes através de medidas de autorrelato. Os resultados mostraram que mais de 50% das crianças que participaram do programa *MindUp* obtiveram pontuação superior à média do grupo de controlo na sua capacidade de regular emoções, sentir mais afetos positivos e ser mais auto compassivos, e mais de 50% tiveram resultados abaixo do limiar em afetos negativos. No grupo de professores, mais de 80% obtiveram pontuação acima da média do grupo de controlo, nas dimensões de realização pessoal e na autoaceitação.

3. Teoria da Autodeterminação e Atenção Plena

Desde as suas formulações iniciais, a TAD sustenta que o desenvolvimento de um funcionamento integrado e autónomo depende de uma atenção consciente (eg., Deci & Ryan, 1980). No entanto, as investigações propriamente ditas que articulam os conceitos de *Atenção Plena* e *Motivação* dentro da TAD, começaram efectivamente com o trabalho de Brown e Ryan (2003). Estes autores, utilizando uma medida de AP *traço* (MAAS), demonstraram que esta escala mede uma qualidade única da consciência, que está

positivamente relacionada com vários indicadores de bem-estar (e.g., otimismo e outros afetos positivos, auto-atualização, autoconsciência), e negativamente relacionada a vários indicadores de distúrbios psicológicos, comportamentais e emocionais (e.g., afetos negativos, depressão, ansiedade e ruminação). Dentro da TAD, este estudo demonstrou ainda que a AP é preditora de uma atividade mais autónoma no quotidiano e está positivamente relacionada com as três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento).

Posteriormente, Brown e colaboradores (2007) defendem que de forma bidireccional, a qualidade de vários fatores individuais ou sociais como a regulação do comportamento e a autonomia, também pode inibir ou promover a AP. Mais recentemente, outras investigações com populações adultas, demonstram que a AP pode mediar a relação entre esses fatores (i.e., estilo motivacional) com outros constructos, como o bem estar (Parto & Besharat, 2011) e comprovam o seu papel protector relativamente ao frustrar das necessidades psicológicas básicas em ambientes controladores no trabalho (Schultz et al., 2015).

De seguida, com base na literatura mais recente que articula de forma teórica e empírica o constructo de AP com os constructos dentro da TAD, lança-se um olhar à forma como a AP evidencia estar relacionada com a *Autorregulação Motivacional* e com as *Necessidades Psicológicas Básicas*.

Atenção Plena e Autorregulação Motivacional

Olhando para os resultados dos estudos mais recentes, Brown e Ryan (2015), afirmam que a autonomia pode ser facilitada tanto a partir de *fora*, através dos já aqui mencionados apoios presentes nos contextos sociais, mas também a partir de *dentro*, através de uma *atenção receptiva às experiências do momento*; o que está claramente em unísono com a caracterização de AP aqui utilizada. Embora estes apoios sejam por si só significativos, podem também interagir reciprocamente no incremento de uma regulação mais autónoma. Por exemplo, um indivíduo em processo de alterar o seu estilo regulatório pode beneficiar de uma maior consciência e atenção ao seu autoconceito e comportamento; adicionalmente, caso esse indivíduo esteja em posição de influenciar a motivação de outra pessoa ou grupo, pode também fazê-lo de forma mais eficaz e positiva com consciência e atenção ao seu comportamento e ao impacto do seu estilo de comunicação.

Adicionalmente, como já referido aqui, algumas qualidades da AP enquanto traço, passam pela capacidade de se auto-observar e de conhecer o seu universo interno, e ainda por ação consciente e intencional, todas características fundamentais para uma ação autêntica e congruente com o *self*. A prática de AP poderá estar também associada a uma redução na susceptibilidade a contingências e incentivos externos, que, como já aqui mencionado, podem vir a minar a sua regulação autónoma. Com efeito, maiores níveis de AP parecem desconstruir os efeitos do condicionamento, passado e presente e do controlo comportamental extrínseco daí resultante. Desta forma, é possível que a AP atue como fator protetor contra forças sociais e culturais que atuam para inibir ou minar a auto-aprovação de comportamentos, objetivos e valores nos indivíduos.

Atenção Plena e Necessidades Psicológicas Básicas

Relativamente à relação entre a AP e as necessidades psicológicas básicas, Rigby, Schultz e Ryan (2014), discutem cada uma dessas necessidades – i.e., *autonomia, competência e relacionamento* - e como a AP podem desempenhar um papel fundamental em potenciar de sua satisfação ou inibir a sua frustração:

No que respeita à necessidade psicológica básica de *competência*, é esperado que a AP conduza a uma maior propensão para perceber o *feedback* relativo ao desempenho como sendo informativo (em vez de controlador), isto porque a pessoa (1) está menos predisposta a sentir o seu ego envolvido directamente com o feedback que lhe está ser transmitido, e (2) porque está mais receptiva a todas as fontes de informação que estão a ocorrer nesse momento e à forma como podem potencialmente ser utilizadas para o seu crescimento e melhoria. Por contraste, quanto menos AP e mais envolvimento egoico apresentarem, as informações, que de outra forma poderiam ser úteis para o seu crescimento, são obstruídas na medida em que o indivíduo seleciona seletivamente ou filtra informações com o intuito de proteger a sua autoestima. Assim, é possível prever relações diretas entre a AP e a satisfação da necessidade básica de competência.

No que respeita à necessidade psicológica básica de *autonomia*, os autores realçam que quando um indivíduo não é capaz de perceber os eventos da sua vida de forma receptiva e isenta de envolvimento egoico, esta percepção será influenciada por sentimentos defensivos, rigidez de pensamento, dogmas ou outros preconceitos, com o intuito de proteger ou melhorar o seu autoconceito. Estes, são estados mentais que contrastam com a satisfação da autonomia e com uma regulação integrada e em harmonia

com o *self*. Desta forma dá-se uma maior probabilidade de se experienciar formas de regulação mais controladoras, incluindo regulação externa mas, particularmente, regulação introjetada devido à interferência de sentimentos internos de culpa, pressão ou compulsão. Se por outro lado, a AP estiver mais ativa, o envolvimento do ego não irá dominar as interações interindividuais; funcionando como um efeito atenuador perante situações potencialmente frustradoras da autonomia, promovendo assim o funcionamento da pessoa ao enfrentar estas situações.

No que respeita à necessidade psicológica básica de *relacionamento* estes dois constructos estão logicamente relacionados, visto que a AP é definida por um estado de “consciência receptiva”, e visto que, a capacidade de nos relacionarmos de forma significativa com os outros – i.e., relações onde estamos totalmente disponíveis para comunicar e apoiar - ocorrem quando somos capazes de estar totalmente presentes no momento, livres de dogmas, de proteções ego-defensivas ou de outros preconceitos que trazemos para nossas interações. Assim, ao permanecermos flexíveis e praticarmos uma escuta ativa e receptiva ao que as pessoas à nossa volta dizem, estamos em posição ideal para responder de formas mais relevantes e empáticas, proporcionando-nos um entendimento mais completo das circunstâncias em questão. Desta forma, a AP contribui diretamente para potencializar maiores oportunidades de satisfação desta necessidade psicológica básica.

No entanto, a grande parte da investigação que relaciona a AP com a TAD utiliza populações adultas. Presentemente, e no nosso melhor conhecimento, apenas um estudo relativamente recente, elaborado por Lawlor e colaboradores (2014), investiga os correlatos da AP com alguns constructos delineados pela TAD em crianças ou adolescentes,. Estes autores, com o objectivo de responder à, já aqui referida, escassez de medidas do constructo de AP *traço* em populações pré-adolescentes, validaram com sucesso uma versão modificada da MAAS (Brown & Ryan, 2003) para crianças entre os 9 e os 12 anos (MAAS-C). Um total de 286 crianças do 4º ao 7º ano, participaram neste estudo, completando a MAAS-C, bem como uma série de outras medidas avaliando várias dimensões do bem-estar, incluindo: autoconceito, otimismo, afeto positivo e negativo, eficácia escolar, autonomia e apoio em sala de aula, depressão e ansiedade. Os seus resultados indicaram que esta medida (MAAS-C) tinha alta consistência interna (alfa de Cronbach) e, de acordo com a versão desta escala para adultos, uma solução unifatorial. Adicionalmente, a AP avaliada pela MAAS-C, foi relacionada na forma direcionalmente

esperada com os indicadores de bem-estar emocional em cima descritos; sendo também, relacionada positivamente a alguns indicadores de bem-estar eudaimônico delineados pela TAD, nomeadamente a percepção de satisfação das necessidades básicas de *autonomia* em sala de aula e de *competência* acadêmica das crianças.

OBJECTIVOS

A teoria da Autodeterminação (TAD) é uma abordagem para motivação e desenvolvimento da personalidade (Ryan & Deci, 2000), baseada numa quantidade de investigação considerável, tendo sido aplicada em várias culturas (Church et al. 2012; Granjo & Peixoto, 2012; Tay & Diener, 2011) e em diversos domínios da vida (Deci & Ryan, 2008a) incluindo em educação (eg., Guay, Ratelle, & Chanal, 2008; Ricardo et al., 2012).

Esta teoria definiu vários tipos de motivação que regulam o nosso comportamento, diferenciando-os e ordenando-os ao longo de um contínuo de autodeterminação, consoante o grau em que essas motivações apresentam uma regulação mais autónoma ou mais controlada. Indo desde os níveis mais baixos em autonomia até aos mais altos, foram definidas: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Vários aspectos de um desenvolvimento mais positivo estão relacionados com uma regulação mais autónoma, como um desempenho eficaz, a resolução criativa de problemas, uma aprendizagem significativa, a saúde psicológica e o bem-estar (Deci & Ryan, 2008b; Deci & Ryan, 2013). Um estilo motivacional mais autónomo tende a relacionar-se de forma negativa com um estilo mais controlado, isto é, são tendencialmente contrários um em relação ao outro (e.g., Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

Foi postulado também por esta teoria, um conjunto de três necessidades psicológicas básicas - nomeadamente, *competência*, *autonomia* e *relacionamento* – comuns aos indivíduos, e determinantes para que experienciem maior auto-determinação nas suas ações e bem-estar (definido como bem-estar eudaimónico, ver Ryan & Deci, 2001). Por outro lado, o frustrar dessas necessidades básicas leva a menor motivação autónoma e a maior mal-estar (Deci & Ryan, 2000; Ryan, 1995; Ryan, Deci, Grolnick & LaGuardia, 2006). Apoiar as necessidades psicológicas básicas dos alunos por

autonomia, relacionamento e competência, leva a que internalizem as motivações para aprender, regulando-se de forma mais autónoma (e.g., Hardre & Reeve, 2003; Niemiec & Ryan, 2009).

Assim, tendo em conta o considerável volume de investigação que associa a satisfação das necessidades psicológicas básicas com os estilos motivacionais de regulação de mais autónoma (regulação identificada, e motivação intrínseca) e que, por outro lado, associa a frustração dessas necessidades com os estilos motivacionais de regulação mais controlada (regulação introjectada e regulação intrínseca) é possível formular as seguintes hipóteses sobre as relações entre estas variáveis com relativa segurança:

H1: A Regulação Autónoma está positivamente e significativamente relacionada com a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas.

H2: A Regulação Controlada está negativamente e significativamente relacionada com a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas.

Por sua vez, a *Atenção Plena* (AP) - definida como o ato de estar consciente e atento, ao que sucede no interior e ao redor de si mesmo, em cada momento, de forma receptiva e sem emitir juízos de valor (Brown & Ryan 2003; Kabat-Zinn 1990) - emergiu recentemente como um foco de estudo em ambientes educacionais (Meiklejohn et al., 2012; Roeser, 2014). Contudo, ainda que mais recentemente se registre uma emergência em investigações empíricas e (principalmente) intervenções relacionadas com a AP, a literatura e pesquisa que demonstram os seus benefícios em contextos educacionais está ainda numa fase inicial (Greenberg e Harris, 2012; Roeser, 2014).

Será que a Atenção Plena está relacionada com benefícios equivalentes para a aprendizagem das crianças comparativamente a outros setores (eg., assistência médica, saúde mental) e outras idades examinadas? Vários autores argumentam que esta questão carece ainda de uma resposta conclusiva (Meiklejohn et al., 2012; Schonert-

Reichl et al. 2015; Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2014). Esclarecer melhor esta questão, é um dos principais focos do presente estudo.

Brown e Ryan (2003) demonstraram, com populações adultas, que a Atenção Plena é preditora de uma atividade mais autônoma no quotidiano, e está positivamente relacionada com a satisfação das três necessidades psicológicas básicas. Brown e colaboradores (2007) defendem também que há vários fatores individuais ou sociais como a regulação do comportamento e a autonomia, que podem inibir ou promover a AP. As investigações com populações adulta dentro da TAD, demonstram que maiores níveis de AP podem promover diretamente a satisfação das necessidades básicas de competência, autonomia e relacionamento; mas também atuar como um fator protector relativamente ao frustrar dessas necessidades psicológicas básicas (Rigby, Schultz & Ryan, 2014). Adicionalmente, a AP aparenta ter um efeito benéfico no estilo regulacional dos indivíduos, quer através do suporte à regulação autônoma, quer através inibição da ação da regulação externa (Brown & Ryan, 2015).

Cumpré ainda mencionar que, ainda que a literatura e investigação apoiem o pressuposto de que a AP é um constructo singular (e.g., Brown, Ryan & Creswell, 2007), a maioria dos estudos disponíveis com crianças são baseados em intervenções e utilizam medidas indiretas de AP, como a atenção, o funcionamento executivo ou a regulação emocional (Kaunhoven & Dorjee, 2017; Zoogman et al. 2014). Contudo, a AP pode ser entendida como prática, estado temporário, ou como um *traço* de personalidade (tendência natural para exibir mais ou menos AP), isto é, a AP é vista tanto como uma condição momentânea que varia intraindividualmente no tempo, mas também como uma capacidade natural, que varia interindividualmente (e.g., Brown & Ryan, 2003, Brown & Ryan, 2007).

Vários autores (eg. Lawlor et al., 2014; Roeser & Zelazo, 2012) realçaram a importância de uma investigação mais aprofundada do constructo e medidas de AP no desenvolvimento e bem-estar das crianças, realçando que existe uma lacuna em pesquisa publicada que investigue a AP como *traço* no desenvolvimento infantil. Efetivamente, poucos estudos com crianças exploraram os efeitos da AP sobre outros aspectos da autoregulação para além da função executiva e da regulação emocional, como a regulação motivacional.

Num estudo relativamente recente, Lawlor e colaboradores (2014) almejavam responder à escassez de medidas de AP para crianças (Burke, 2010) e validaram com sucesso uma medida de AP (MAAS-C) operacionalizada enquanto *traço* de personalidade, para populações mais jovens (9-12 anos). Nesse processo, encontraram evidências preliminares que indicam de que AP está positivamente e significativamente relacionada com a percepção de autonomia em sala de aula e competência acadêmica das crianças.

Pelos motivos apresentados, consideramos que investigações na área educacional que suportem uma relação positiva entre AP e as orientações motivacionais de crianças da faixa etária dos 9 aos 12 anos (4^a ao 6^o ano de escolaridade) podem ser particularmente pertinentes e promissoras, na medida em que existem evidências substanciais de declínios na qualidade da motivação e ajustamento acadêmico nos primeiros anos da adolescência e do ensino básico (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Roeser, Eccles & Freedman-Doan, 1999; Ryan & Patrick, 2001). Como tal, investigar nesta população a relação entre a AP, o Estilo Motivacional, e as Necessidades Psicológicas Básicas (autonomia, relacionamento e competência) assume-se como um dos pontos centrais do presente trabalho.

Desta forma, o objetivo do presente estudo é investigar, junto de crianças da faixa etária entre os 9 e 12 anos (4^o, 5^o e 6^o ano de escolaridade), a existência de uma relação entre as seguintes variáveis: Atenção Plena, os *Estilos Motivacionais*, e a *Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas*. Assim, as questões de investigação, a que se pretende dar resposta são:

Q1: *Será que existe uma relação entre Atenção Plena, Estilo Motivacional e a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas?*

Caso se verifique efetivamente a existência de uma relação entre estas variáveis, pretende-se ainda inferir sobre a natureza da interação entre estas variáveis. Como tal, coloca-se a seguinte questão de investigação:

Q2: *Será que Atenção Plena e a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas (VI's) interagem significativamente na predição do Índice Relativo de Autonomia (IRA - VD)?*

Apesar do estado inicial da investigação que relacionam estes constructos, a teoria e evidências até ao momento (eg., Brown et al. 2007; Brown & Ryan, 2015; Lawlor et al. 2014; Rigby, Schultz & Ryan, 2014), permitem formular as seguintes hipóteses sobre a natureza desta interacção:

H3: A Atenção Plena está positivamente e significativamente relacionada com a Regulação Autónoma.

H4: A Atenção Plena está negativamente e significativamente relacionada com a Regulação Controlada.

H5: A Atenção Plena está positivamente e significativamente relacionada com a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas.

Para responder à Questão 1 e a todas as hipóteses experimentais será efetuado um estudo relacional com um delineamento transversal, onde serão recolhidos e correlacionados os valores das variáveis quantitativas de *AP traço*, juntamente com os indicadores representativos dos *estilos motivacionais*, operacionalizados em 4 variáveis correspondentes às dimensões de Regulação Autónoma (Motivação Intrínseca e Regulação Identificada) e de Regulação Controlada (Regulação Introjectada e Regulação Extrínseca) e com 3 variáveis que caracterizam a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas (Autonomia, Relacionamento e Competência).

De seguida, para responder à Questão 2, será efetuada uma análise de regressão múltipla hierárquica tendo como variável dependente a medida global de autoregulação, ou seja, o *Índice Relativo de Autonomia (IRA)*; e como variáveis independentes a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas e a Atenção Plena, controlando-se também para eventuais efeitos das variáveis demográficas Ano de Escolaridade e Género.

MÉTODO

Participantes

A amostragem foi constituída de forma não-probabilística e por conveniência. Participaram neste estudo, um total de 200 alunos do 4º (n=110), 5º (n=49) e 6º (n=41) ano de escolaridade, de 5 Colégios privados diferentes. Destes 200 participantes, 90 foram rapazes e 110 foram raparigas, com uma *média* de idades de 10,11 anos ($DP= 1,062$) sendo que o mínimo é 10 anos e o máximo 12 anos. Dos 200 alunos que responderam ao questionário, 7 reportaram já ter sofrido retenção escolar.

Instrumentos

1. *Necessidades Psicológicas Básicas*

Para avaliar o nível de satisfação das três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento), utilizou-se uma versão adaptada à população portuguesa elaborada por Mata e Peixoto, da escala *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS; Chen, et al., 2015). Esta escala foi desenvolvida, incluindo uma configuração equilibrada entre itens de satisfação e frustração, para avaliar a satisfação e frustração na vida em geral. Tem 24 itens, com uma escala de resposta Likert de 5 pontos (1 – *Nunca*; 2 – *Poucas vezes*; 3 – *Algumas vezes*; 4 – *Muitas vezes*; 5 – *Sempre*), avaliando as três necessidades de competência (por exemplo, "Na aula de (adaptado a cada caso) sinto-me confiante de que posso fazer as coisas bem."; autonomia (por exemplo, "Nas aulas sinto uma sensação de escolha e liberdade nas coisas que faço"); e relacionamento (por exemplo, "Na aula de sinto que as pessoas com que me preocupo também se preocupam comigo"). Os procedimentos analíticos de fatores de BPNSFS forneceram evidências da hipótese de estrutura multidimensional de 6 fatores, que discrimina entre os componentes de satisfação e frustração para cada das três necessidades, com os itens sendo interpretados de forma semelhante por participantes de diversas culturas. Na adaptação a esta escala, realizada por Mata e Peixoto, os valores relativos à frustração de cada necessidade psicológica básica são invertidos e combinados com os da satisfação, resultando assim num único valor. Em suma, a estrutura sugerida por estes autores compreende 3 fatores

correspondentes à satisfação das necessidades psicológica básicas (autonomia, competência, relacionamento).

2. *Estilo motivacional*

Para avaliar o tipo de regulação motivacional face ao trabalho escolar, utilizou-se uma versão do *Self Regulation Questionnaire – Academic* (Ryan & Connell, 1989) adaptada à população portuguesa (Gomes, Monteiro, Mata, Peixoto, Santos, Sanches, submitted). Esta é uma medida de autorrelato utilizada para avaliar diferenças individuais nos estilos motivacionais ou na regulação comportamental relativamente ao trabalho escolar, em crianças do 1º ciclo e do ensino básico. O questionário é composto por 24 itens e pergunta ao indivíduo inquirido os motivos pelos quais apresenta determinado comportamento (*Porque é que **faço os trabalhos de casa?** Porque é que **faço os exercícios nas aulas?** Porque é que **tento responder às perguntas nas aulas?**), fornecendo várias razões possíveis, pré-selecionadas de forma a representar quatro estilos motivacionais diferentes – i.e., motivação intrínseca (e.g. *Faço os trabalhos de casa **porque é divertido***), regulação identificada (e.g., *Faço os trabalhos de casa **porque quero perceber a matéria***), regulação introjetada (e.g., *Faço os trabalhos de casa **porque me vou sentir envergonhado(a) se não os fizer***) e regulação externa (e.g., *Faço os trabalhos de casa **para não ficar de castigo***). Por este motivo, alguns dos itens mencionam o mesmo tipo de regulação motivacional, mas referem-se a comportamentos diferentes (exemplo para a motivação intrínseca – “*Faço os exercícios nas aulas **porque é divertido***”; “*Faço os exercícios nas aulas **porque gosto de os fazer***”). Os respondentes avaliam cada um dos motivos fornecidos para executar o trabalho escolar, utilizando uma escala Likert de cinco pontos, com as seguintes opções de resposta: 1 – *Nunca*; 2 – *Poucas vezes*; 3 – *Algumas vezes*; 4 – *Muitas vezes*; 5 – *Sempre*; desta forma, valores mais altos indicam maior grau de concordância com o estilo motivacional ao qual o item se refere. O questionário é assim composto por uma estrutura fatorial com quatro fatores, que correspondem às quatro subescalas: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca. A análise fatorial original demonstrou níveis moderados a altos de consistência interna através dos alphas de Cronbach para as quatro subescalas, variando de 0,62 a 0,82 (Ryan & Connell, 1989). Na análise, podem ser utilizadas as pontuações de cada subescala individualmente para aferir o nível de cada estilo motivacional, ou pode também ser utilizado o Índice Relativo de Autonomia (IRA)*

para obter um valor geral de autodeterminação dos comportamentos (níveis mais altos correspondem a uma maior Regulação Autónoma). Para calcular o IRA, utiliza-se a seguinte fórmula para combinar as pontuações das subescalas: $(2 \times \text{Intrínseca} + \text{Identificada}) - (2 \times \text{Externa} + \text{Introjectada})$.

3. *Atenção Plena*

Para avaliar a Atenção Plena *traço*, utilizou-se a escala de Atenção Plena para crianças (MAAS-C; Lawlor et al. 2014) adaptada para a população portuguesa por Sampaio de Carvalho (2014), usada para avaliar a frequência dos estados conscientes ao longo do tempo entre as crianças (e.g., “Faço as minhas atividades muito depressa e sem prestar verdadeira atenção ao que estou a fazer”). Esta escala é composta por 15 itens e as crianças classificam as suas respostas utilizando uma escala Likert de 6 pontos, que varia de 1 (Sempre) a 6 (Nunca). O estudo de Sampaio de Carvalho (2014) relatou uma consistência interna aceitável de 0,70 avaliada através do alfa de Cronbach. Os resultados do estudo do modelo fatorial confirmatório da versão em português indicaram que o melhor ajuste de modelo teve a mesma estrutura, mas com 10 itens a menos.

Procedimento

Na fase inicial desta investigação, os objetivos deste estudo e procedimentos de recolha de dados foram explicados aos diretores e professores dos colégios e turmas participantes, solicitando-se a sua colaboração. Após ter sido obtida a autorização dos diretores do colégio e professores, solicitou-se a colaboração junto dos alunos, explicando-se que a sua participação nesta investigação é totalmente voluntária e sendo-lhes entregue os consentimentos informados para os seus Encarregados de Educação, requisitando-se que os devolvessem devidamente assinados aproximadamente um mês mais tarde (indicando entre as respostas “Autorizo” ou “Não autorizo”).

Foram agendadas juntamente com os professores os momentos para administração dos questionários. No dia da recolha dos dados, foi novamente reforçado junto dos alunos o carácter voluntário da sua participação neste estudo, explicitando-se que não iriam enfrentar nenhuma consequência negativa caso renunciassem a participar. Aos alunos

que, simultaneamente, consentiram em participar voluntariamente na investigação e que possuíam consentimento parental para esse efeito, foi entregue o instrumento de avaliação. Para os alunos sem consentimento parental ou que se recusaram a participar no estudo, foi atribuída pelo seu professor uma tarefa independente.

A recolha de dados foi efetuada pelo primeiro autor deste estudo, numa única sessão com aproximadamente 25-minutos de duração. Foi explicada aos alunos a estrutura do questionário e exemplificada a forma correta de proceder para responderem aos itens. Foi reforçado o carácter anónimo e confidencial deste estudo junto dos alunos, assegurando-lhes que não existiria forma de os identificar como autores e respondentes dos respetivos questionários e que só os investigadores iriam ter acesso aos questionários respondidos. Os alunos foram incentivados a responder o mais sinceramente possível aos itens do questionário e de acordo com a sua própria experiência, e também a expor quaisquer dúvidas que lhes surgissem relativamente às questões, itens ou estrutura do questionário. Durante a sessão, só para os alunos do 4º ano, todos os itens do questionário foram lidos em voz alta aos alunos pelo investigador, aguardando-se que todos os alunos respondessem ao item em questão antes de se avançar para o item seguinte. No final, pediu-se a todos os alunos que fizessem uma revisão rápida dos seus questionários com o objetivo de confirmar se não se tinham esquecido de responder a alguma das questões.

RESULTADOS

I. QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS

Os resultados aqui apresentados têm o objectivo de descrever a análise às propriedades psicométricas das medidas utilizadas neste estudo. Para o efeito foi utilizado o software IBM SPSS STATISTICS (versão 25).

Para avaliar a validade fatorial realizaram-se Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) com extração pelas componentes principais seguida de rotação *varimax*. Para a realização das AFEs teve-se em consideração o teste critério Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), considerando-se adequados os valores iguais ou superiores a 0,7 (Hill & Hill, 2002; Maroco, 2010; Pestana & Gageiro, 2014), e o teste de esfericidade de Bartlett, considerando-se os valores significativos ($p < .05$). A análise de componentes principais efectuada aos itens seguiu o critério de retenção de itens cujos valores próprios (*eigenvalues*) fossem superiores a 1 e uma variância total explicada superior a 60% (Maroco, 2010). O processo de correspondência entre as cargas factoriais dos itens e os factores, foi feito tendo por base o critério de exclusão de itens cujas cargas factoriais se encontrassem entre -.4 e .4, tendo em conta que estes itens são responsáveis por menos de 9% da variância e, por isso, segundo Bryman e Cramer (2003) serão menos importantes.

A sensibilidade da medida foi avaliada tendo em conta as medidas de forma e a violação ou não da curva da distribuição normal. Assim, considerou-se que uma medida é sensível se os valores correspondentes ao coeficiente de assimetria se encontrassem entre -3 e 3 e os valores referentes ao coeficiente de curtose estivessem contidos no intervalo de -7 a 7 (Kline, 2004; Brown, 2006; Maroco, 2010).

Para avaliar a consistência interna das dimensões, foi efectuada a análise do alfa de cronbach, que deve ser igual ou superior a ,7 para que a medida seja fiável (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

1. Escala de avaliação da Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas

Foram realizadas três análises factoriais exploratórias sobre as respostas aos itens da medida em estudo. A última análise, que é a que aqui se apresenta, permitiu constatar um bom valor de KMO (KMO = .829). Por sua vez, o teste da esfericidade de Bartlett apresentou um valor de 968.693 (df = 153; p < .001), concluindo-se, por isso, que as variáveis se correlacionam significativamente (Maroco, 2010). Foram eliminados os itens 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 15, 17, 20 sucessivamente e por esta ordem por estarem a saturar em mais do que um factor simultaneamente.

Foram retidos três factores com os seguintes valores próprios: 3.886, 1.517 e 1.030 respectivamente, responsáveis por explicar cumulativamente 58.216% da variância total da escala de acordo com o critério de Keiser-Guttman. Como pode ser observado na Tabela 1, a análise foi forçada a três factores, optando por se manter a estrutura sugerida pelos autores e revelando-se esta adequada, embora com algumas transgressões, nomeadamente a variância total explicada ser ligeiramente inferior a 60% e a opção de não se manterem todos os factores com valores próprios superiores a 1, uma vez, que se prejudica a consistência interna da escala e respectivos factores.

Tabela 1

Análise dos componentes principais da escala de satisfação das necessidades psicológicas básicas

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
NPB8_AUT - <i>Nas aulas sinto-me obrigado a fazer muitas coisas que eu não escolheria fazer.</i>	,763		
NPB18_AUT - <i>Nas aulas as minhas atividades diárias parecem uma lista de obrigações.</i>	,760		
NPB13_AUT - <i>Nas aulas sinto-me pressionado para fazer demasiadas coisas.</i>	,709		
NPB2_AUT - <i>Nas aulas, sinto que faço a maioria das coisas porque “tenho de fazer”.</i>	,706		
NPB11_COMP - <i>Nas aulas sinto-me competente naquilo que faço</i>		,760	

NPB16_COMP - <i>Nas aulas sinto-me capaz de alcançar os meus objetivos.</i>	,734
NPB5_COMP - <i>Nas aulas sinto-me confiante de que consigo fazer as coisas bem.</i>	,670
NPB19_COMP - <i>Nas aulas sinto que consigo completar tarefas difíceis com sucesso.</i>	,646
NPB9_REL - <i>Nas aulas sinto uma ligação com as pessoas que se preocupam comigo, e com quem eu também me preocupo.</i>	,787
NPB14_REL - <i>Nas aulas sinto-me próximo e ligado a pessoas que são importantes para mim.</i>	,743
NPB3_REL - <i>Nas aulas sinto que as pessoas de quem eu gosto também gostam de mim.</i>	,700

A análise da consistência interna permite verificar uma fiabilidade aceitável nas medidas obtidas a partir das dimensões desta escala. No quadro 1 apresentamos os valores respectivos à análise da consistência interna das variáveis em estudo.

Tabela 2

Análise e classificação da consistência interna dos fatores da Escala de Satisfação de Necessidades Psicológicas Básica

Factores	Itens	Alfa de Chronbach	Classificação
1. AUTONOMIA	2, 8, 13, 18	0.757	Aceitável
2. COMPETENCIA	5, 11, 16, 19	0.739	Aceitável
3. RELACIONAMENTO	3, 9, 14	0.670	Baixa

Apesar das modificações consequentes da análise, considera-se que a estrutura anteriormente apresentada evidencia um significado psicológico compreensível.

Para este caso particular garante-se a sensibilidade da medida, dado que, não se verificam violações à curva da distribuição normal, note-se $-0.857 < SK < 0.523$ e $-1.308 < K < 0.063$.

2. Escala de Atenção Plena

Realizaram-se duas análises factoriais exploratórias sobre as respostas aos itens da medida de AP. A última análise, que é a que aqui se apresenta, permitiu constatar que o valor de KMO pode ser considerado bom (KMO = 0.884). Por sua vez, o teste da esfericidade de Bartlett apresentou um valor de 682.210 (df = 78; $p < 0.001$), concluindo-se, por isso, que as variáveis se correlacionam significativamente. Foram eliminados os itens 1 e 5 sucessivamente e por esta ordem, por estarem a saturar em mais do que um factor simultaneamente.

Em suma, foi retido apenas um factor, mantendo-se a estrutura original da escala, cujo valor próprio é 4.669 responsável por explicar apenas 35.918% da variância total da escala de acordo com o critério de Keiser-Guttman.

Tabela 3

Análise dos componentes principais da escala de Atenção Plena

	Fator 1
Mindf2 - <i>Eu parto ou entorno coisas por falta de cuidado, por não prestar atenção, ou por estar a pensar noutra coisa.</i>	,544
Mindf3 - <i>Acho difícil manter-me concentrado(a) nas coisas no momento em que elas estão a acontecer.</i>	,567
Mindf4 - <i>Costumo andar depressa para chegar aos sítios onde quero ir e vou sem prestar atenção ao que estou a pensar ou a sentir durante o caminho.</i>	,505
Mindf6 - <i>Quando me dizem o nome de uma pessoa pela primeira vez, esqueço o nome muito depressa.</i>	,522
Mindf7 - <i>Parece que faço as coisas de forma “automática”, sem estar realmente atento ao que estou a fazer.</i>	,678
Mindf8 - <i>Faço as minhas atividades muito depressa e sem prestar verdadeira atenção ao que estou a fazer.</i>	,634
Mindf9 - <i>Fico tão concentrado(a) em atingir um objectivo que nem dou conta das coisas que estou a fazer para o alcançar.</i>	,477

Mindf10 - <i>Faço o meu trabalho ou as minhas tarefas de forma automática, sem pensar no que estou a fazer.</i>	,703
Mindf11 - <i>Dou por mim a ouvir alguém sem prestar muita atenção e a fazer outras coisas ao mesmo tempo.</i>	,699
Mindf12 - <i>Depois de entrar numa sala pergunto-me “o que é que vim aqui fazer?”.</i>	,614
Mindf13 - <i>Não consigo parar de pensar no passado ou no futuro.</i>	,469
Mindf14 - <i>Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção.</i>	,791
Mindf15 - <i>Quando estou a lanchar não dou conta (não tenho consciência) de que estou a comer.</i>	,479

A análise da consistência interna permitiu constatar uma consistência interna considerada boa: .843. Relativamente à sensibilidade da medida da Atenção Plena, garante-se a sua sensibilidade, dado que, não se verificam violações à curva da distribuição normal, note-se $-1.599 < SK < -0.004$ e $-1.315 < K < 1.465$ (Kline, 2004; Brown, 2006; Maroco, 2010).

3. Questionário de Autorregulação

Realizaram-se cinco análises factoriais exploratórias sobre as respostas aos itens da medida em estudo. A última análise, que é a que aqui se apresenta, permitiu constatar que o valor de KMO é considerado bom (KMO = .855). Por sua vez, o teste da esfericidade de Bartlett apresenta um valor de 2052.936 (df = 190; $p < .001$), concluindo-se, por isso, que as variáveis se correlacionam significativamente. Foram eliminados os itens 20, 2, 12 e 21 sucessivamente e por esta ordem, por estarem a saturar em mais do que um factor simultaneamente.

Em suma, foram retidos quatro factores com os seguintes valores próprios: 6.052, 3.845, 1.1654 e 1.198 responsáveis por explicar cumulativamente 63.750% da variância total da escala de acordo com o critério de Keiser-Guttman. A presente análise é igualmente confirmada pela técnica *scree plot* (também conhecida como critério de Cattel) que consiste na representação gráfica dos valores e do declive da curva (Maroco, 2010) e pelo método PCA Monte Carlo para análise paralela que recomenda a retenção

dos factores cujos valores próprios sejam inferiores aos indicados pela aplicação (Pallant, 2018).

Tabela 4

Análise dos componentes principais do Questionário de Autoregulação

	Fator			
	1	2	3	4
pftc3_INTRI_3 - <i>Faço os trabalhos de casa porque é divertido</i>	,856			
pftc7_INTRIS_7 - <i>Faço os trabalhos de casa porque gosto de os fazer.</i>	,831			
pfea5_INTRIS_13 - <i>Faço os exercícios nas aulas porque é divertido</i>	,842			
pfea7_INTRIS_15 - <i>Faço os exercícios nas aulas porque gosto dos trabalhos que lá se fazem.</i>	,814			
ptrpa3_INTRI_19 - <i>Tento responder às perguntas nas aulas porque gosto da matéria.</i>	,766			
ptrpa6_INTRI_22 - <i>Tento responder às perguntas nas aulas porque é divertido.</i>	,736			
pftc5_IND_5 - <i>Faço os trabalhos de casa porque quero perceber a matéria</i>		,664		
pftc8_IND_8 - <i>Faço os trabalhos de casa porque é importante para mim fazê-los.</i>		,684		
pfea3_IND_11 - <i>Faço os exercícios nas aulas porque é importante aprender coisas novas.</i>		,712		
pfea8_IND_16 - <i>Faço os exercícios nas aulas porque é importante para mim ter boas notas.</i>		,745		
ptrpa7_IND_23 - <i>Tento responder às perguntas nas aulas porque é importante para mim tentar responder.</i>		,630		
pftc1_INTROJ_1 - <i>Faço os trabalhos de casa porque quero que o(a) meu(minha) professor(a) pense que sou bom(boa)</i>			,513	
pfea2_INTROJ_10 - <i>Faço os exercícios nas aulas porque quero que o(a) professor(a) pense que sou bom(boa) aluno(a).</i>			,706	
ptrpa1_INTROJ_17 - <i>Tento responder às perguntas nas aulas porque quero que os meus colegas pensem que sou inteligente.</i>			,817	
ptrpa2_INTROJ_18 - <i>Tento responder às perguntas nas aulas para me sentir melhor que os outros.</i>			,724	
ptrpa8_EXT_24 - <i>Tento responder às perguntas nas aulas para receber elogios do(a) professor(a).</i>			,820	
pftc4_INTROJ_4 - <i>Faço os trabalhos de casa porque me vou sentir envergonhado(a) se não os fizer.</i>				,613

pftc6_EXT_6 - <i>Faço os trabalhos de casa para não ficar de castigo.</i>	,790
pfea1_EXT_9 - <i>Faço os exercícios nas aulas para que o(a) professor(a) não ralhe comigo.</i>	,780
pfea6_EXT_14 - <i>Faço os trabalhos de casa para não ficar de castigo.</i>	,610

A análise da consistência interna permite constatar valores, para o Alfa de Cronbach, variando entre o aceitável e o elevado (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 5

Análise e classificação da consistência interna dos fatores do Questionário de Autoregulação

Fatores	Itens	Alfa de Chronbach	Classificação
1. INTRINSECA	3, 7, 13, 15, 19, 22	0.916	Elevado
2. INTROJECTADA	1, 10, 17, 18, 24	0.809	Bom
3. IDENTIFICADA	5, 8, 11, 16, 23	0.811	Bom
4. EXTRINSECA	4, 6, 9, 14	0.745	Aceitável

Apesar das modificações consequentes da análise, considera-se que a estrutura anteriormente apresentada evidencia um significado psicológico compreensível.

Para este caso particular garante-se a sensibilidade da medida, dado que, não se verificam violações à curva da distribuição normal, note-se $-2.034 < SK < 1.518$ e $-1.562 < K < 4.411$.

II. ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Tendo em conta que as variáveis em estudo são ambas pelo menos intervalares e sendo o objectivo desta análise o de verificar a sua associação, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Pearson.

1. Relação entre a Auto-Regulação e as Necessidades Psicológicas Básicas

A análise da Tabela 5 permite concluir que as variáveis se encontram associadas significativamente ($p < .05$), excepto nas relações entre a regulação introjectada com o relacionamento e com a competência ($p > 0.05$).

Verifica-se que nas associações entre a variável *Índice Relativo de Autonomia* (IRA) com a *Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas*, a correlação é positiva e forte com a *autonomia* e *competência* ($r = .658$; $r = .530$), e positiva moderada no caso do *relacionamento* ($r = .336$). Estes resultados indicam que, tendencialmente, um aumento na satisfação das três necessidades psicológicas básicas, conduz a um aumento no IRA.

Relativamente às relações entre os diferentes estilos motivacionais e a satisfação das necessidades psicológicas básicas, observa-se que (1) a associação entre a motivação intrínseca com a autonomia é significativa e forte ($r = .520$); (2) que as associações entre a motivação intrínseca com o relacionamento e com a competência são positivas e moderadas ($r = .244$; $r = .406$); (3) e que nas associações entre regulação identificada com o relacionamento, autonomia e competência as correlações são também positivas e moderadas ($r = .244$; $r = .406$; $r = .252$; $r = .445$; $r = .491$). Para todos os casos supramencionados, a direcção positiva da correlação indica que o aumento de uma dessas variáveis têm associado um aumento na outra, ou seja, quando a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência, relacionamento) é maior, os valores da motivação intrínseca e da regulação identificada, tendem também a ser mais elevados.

Por outro lado, a regulação extrínseca relaciona-se negativamente e moderadamente com o relacionamento, com a autonomia e com a competência, indicando que o aumento na satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas, está associado a uma redução no estilo de regulação extrínseca ($r = -.204$; $r = -.255$; $r = -.496$; $r = -.381$). É também o caso na relação entre regulação introjectada e autonomia ($r = -.204$)

Tabela 6

Correlações entre o IRA e os Estilos Motivacionais

	RELACIONAMENTO	AUTONOMIA	COMPETENCIA
IRA	.336**	.658**	.530**
INTRINSECA	.244**	.520**	.406**
INTROJECTADA	-.133	-.204**	-.124
IDENTIFICADA	.252**	.445**	.491**
EXTRINSECA	-.255**	-.496**	-.381**

2. Relação entre Atenção Plena e Necessidades Psicológicas Básicas

A análise da Tabela 6, permite verificar como a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas - autonomia, relacionamento e competência – está associada positivamente e de forma significativa ($p < .05$), à atenção plena. Estes resultados indicam que quando a atenção plena aumenta, a satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas tende também a aumentar. Particularmente, no caso da relação entre atenção plena com a autonomia podemos verificar como esta é uma associação forte ($r = .602$), sendo mais fraca nas relações entre atenção plena com a competência e com o relacionamento ($r = .314$; $r = .478$).

Tabela 7

Correlações entre a Atenção Plena e Necessidades Psicológicas Básicas

	RELACIONAMENTO	AUTONOMIA	COMPETENCIA
ATENÇÃO PLENA	,314**	,602**	,478**

Nota. IRA: Índice Relativo de Autonomia. **. $p < .01$

3. Atenção Plena e Auto-Regulação

A análise da Tabela 6 permite concluir que todas as variáveis se encontram significativamente associadas ($p < .05$). Sublinha-se a relação entre as variáveis atenção plena e o IRA por ser positiva e forte, o que significa que um aumento na atenção plena tende a reflectir-se num aumento linear do IRA ($r = .654$). Por contraste, destaca-se também a relação entre as variáveis atenção plena e regulação extrínseca por ser negativa e forte, indicando que, quando o valor de uma dessas variáveis aumenta, a outra tende a diminuir ($r = -.504$). Verificam-se também relações positivas moderadas da atenção plena com a motivação intrínseca ($r = 0.480$ e da atenção plena com a regulação identificada ($r = .445$), o que indica que quando a motivação intrínseca e a regulação identificada apresentam valores médios mais elevados, a atenção plena tende a apresentar também. Por fim, verifica-se uma relação negativa moderada entre a atenção plena e a regulação introjectada, apontando que quando a atenção plena aumenta, a regulação introjectada diminui ($r = -.266$).

Tabela 8

Correlações entre a Atenção Plena, IRA e Estilos Motivacionais

	IRA	INTRINSECA	IDENTIFICADA	INTROJECTADA	EXTRINSECA
ATENÇÃO PLENA	,654**	,480**	,445**	-,266**	-,504**

Nota. **. $p < .01$

III. ANÁLISE DE REGRESSÃO HIÉRARQUICA NO ÍNDICE RELATIVO DE AUTONOMIA

Como pode ser observado na Tabela 7 da regressão linear múltipla, no Bloco 1, o *ano de escolaridade* e o *gênero* explicam, de forma não significativa, apenas 1,5% da variância no Índice Relativo de Autonomia (IRA). Quando a satisfação das três necessidades psicológicas básicas – *autonomia, competência, relacionamento* –, são inseridas no bloco 2, regista-se um aumento significativo de 49% na variância explicada, perfazendo um total de 50% na variância explicada por este modelo. Contudo, das três variáveis inseridas no Bloco 2, apenas a *autonomia* e a *competência* são preditores significativos do IRA. No último passo, ao ser inserida a *atenção plena* no Bloco 3, a variância explicada aumentou significativamente em 6,6%. Quando inserida no modelo, esta variável assume-se como o preditor mais substancial face ao IRA, vindo partilhar alguma da capacidade preditora de todas as outras variáveis, exceptuando o *ano de escolaridade*. Em suma, o modelo final, composto por todas as variáveis, é responsável por explicar 57% da variância total no IRA, tendo como preditores mais significativos a *atenção plena*, seguido de perto pela *autonomia*, e ainda pela *competência*, embora de forma estatisticamente menos significativa que os outros dois preditores.

Tabela 9

Regressão Hiérarquica no Índice Relativo de Autonomia

Preditores	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
	β	β	β
Ano escolaridade	-,031	,051	,054
Gênero	-,119	-,117*	-,076
Autonomia		,467**	,343**
Competência		,259**	,143*
Relacionamento		,066	,013
Atenção Plena			,363**
R ²	.015	.504	.570
F	1.546	39.498	42.723
ΔR^2		.489**	.066**

Nota. N=200. * $p < .05$. ** $p < .001$

DISCUSSÃO

Apesar do aumento significativo em intervenções relacionadas com a AP em contextos educativos, a literatura e investigação nesta área está ainda a dar os primeiros passos (Greenberg & Harris, 2012; Roeser, 2014). A análise da literatura efetuada, demonstrou que a maioria dos estudos nestes contextos são baseados em intervenções e utilizam medidas indiretas como o funcionamento executivo ou a regulação emocional, para aferir o impacto da prática de AP nas crianças (e.g., Kaunhoven & Dorjee, 2017). Deste modo, não é possível determinar com algum grau de certeza se o fenómeno da AP enquanto constructo singular, está efetivamente relacionado com benefícios para aprendizagem e bem estar das crianças no meio escolar (e.g., Schonert-Reichl et al. 2015; Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2014). Segundo diversos autores, um dos motivos, pelo qual a maioria das investigações com crianças utilizam medidas indiretas para avaliar o impacto da AP, deve-se a uma evidente lacuna em medidas válidas para avaliar diretamente os níveis de AP para estas populações (e.g., Burke, 2010).

Neste espírito, um dos objetivos do presente estudo foi examinar as propriedades psicométricas das três medidas aqui utilizadas com uma população de crianças de do 4º ao 6º ano de escolaridade. Relativamente à escala de Atenção Plena, os resultados apresentam evidências de que este é um instrumento psicométrico adequado para medir o constructo de Atenção Plena *traço* com esta população. Em particular, a AFE retornou uma estrutura fatorial unidimensional adequada com menos 2 itens, replicando assim investigações anteriores sobre este instrumento em amostras com adultos e crianças, que reportaram a unidimensionalidade da medida (por exemplo, Brown & Ryan 2003; Lawlor et al., 2014). Contudo, a versão aqui em análise, é consituída por 8 itens a mais, relativamente à adaptação da escala para a população portuguesa efetuada por Sampaio de Carvalho (2014). O teste de confiabilidade para esta adaptação da escala revelou elevada consistência interna.

No que respeita à escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas, adaptada por Mata e Peixoto da escala BPNSFS (Chen, et al., 2015), os resultados apresentam qualidades psicométricas boas. A estrutura com três factores sugerida pelos autores revelou-se boa mas com 11 itens a menos. Os factores obtidos correspondem aos níveis de satisfação relativos a cada necessidade psicológica básica (autonomia,

competência e relacionamento), a análise da consistência interna revelou níveis adequados para as três subescalas.

Finalmente, relativamente à escala de Autoregulação motivacional, obteve-se uma estrutura fatorial com quatro fatores, que correspondem às quatro subescalas, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca. Esta estrutura está de acordo com a encontrada noutras investigações que utilizam esta medida (e.g., Ryan & Connell, 1989; Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996). A análise fatorial demonstrou níveis moderados a elevados de consistência interna para estas quatro subescalas.

Em suma considera-se que todas estas medidas apresentam um significado psicológico adequado para os objectivos do presente estudo e para a sua utilização em futuras investigações com esta população. Particularmente no caso da escala de Atenção Plena este fato é bastante pertinente na medida em que, tal como foi anteriormente mencionado, existe uma lacuna em medidas de AP para populações de faixas etárias semelhantes às deste estudo (Burke, 2010; Lawlor et al., 2014). Como tal, estes resultados, vêm reforçar a adequabilidade desta medida em populações de língua portuguesa, no seguimento do trabalho efetuado por Sampaio de Carvalho (2016).

Um dos objectivos principais do presente estudo, foi examinar a associação entre o *Estilo Motivacional*, a *Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas*, e a AP.

Como tal, começou-se por analisar as relações entre os dois pressupostos centrais da TAD, nomeadamente, a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos nas aulas e o seu estilo motivacional face ao trabalho académico. Os resultados das correlações indicam que, globalmente, uma regulação mais autónoma está associada a níveis mais elevados de satisfação das três necessidades psicológicas básicas, esta relação é mais forte no caso da sua relação com a satisfação da autonomia e da competência, do que com o relacionamento, embora sempre de forma significativa. Foi demonstrado que os alunos com estilos motivacionais de maior regulação autónoma (regulação identificada e motivação intrínseca) apresentam níveis mais elevados de satisfação de todas estas necessidades psicológicas. A associação foi especialmente evidente na relação entre um estilo motivacional totalmente intrínseco e a satisfação da necessidade de autonomia nas aulas. Por contraste, os estilos motivacionais com uma regulação mais controlada (regulação introjectada e regulação extrínseca), foram associados a menor satisfação de

todas as necessidades psicológicas básicas. Estes resultados, corroboram as nossas duas primeiras hipóteses de que *a regulação autónoma está positivamente e significativamente relacionada com a satisfação das necessidades psicológicas básicas*; e que *a regulação controlada está negativamente e significativamente relacionada com a satisfação das necessidades psicológicas básicas*.

Estes resultados estão de acordo com os pressupostos defendidos pela TAD, de que a regulação autónoma e a controlada são duas qualidades distintas da motivação, naturalmente contrárias entre si (e.g., Deci, Koestner, & Ryan, 1999) e que a satisfação das necessidades psicológicas básicas pelo contexto social leva a uma maior regulação autónoma (Deci & Ryan, 2000). No sentido do que foi aqui evidenciado, vários autores defendem uma associação entre os alunos mais regulados autonomamente regulados e a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas pelos ambientes educativos onde se inserem (e.g., Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Guay, Lessard & Dubois, 2016). Os resultados deste estudo, estão de acordo com diversos estudos que demonstram que os alunos tendem a regular-se de forma mais autónoma, quando sentem que podem autodeterminar a realização do trabalho nas aulas, quando sentem que são capazes de atingir os seus objectivos com eficácia e quando sentem que as suas opiniões e interesses são valorizados pelos outros elementos do seu contexto escolar. Pelo contrário, os alunos que tendem a apresentar maior regulação controlada, percebem os trabalhos escolares como uma imposição externa e de interesse reduzido para o próprio, sentem que não são competentes o suficiente para alcançar os seus objectivos e experienciam maior exclusão do seu meio social. (e.g., Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006).

De seguida analisou-se a relação entre a AP e o estilo motivacional dos alunos face ao trabalho académico. As correlações entre estas variáveis indicaram que tanto a regulação autónoma no geral, como também os estilos motivacionais de maior autonomia em particular, se encontram positivamente associados com a AP dos alunos. Por contraste, verificou-se que os tipos de regulação mais controlada estão associados a alunos com menos AP, especialmente a regulação extrínseca. Desta forma, corroboramos a nossa terceira hipótese de que *a Atenção Plena está positivamente e significativamente relacionada com a Regulação Autónoma* e também a quarta hipótese de que *A Atenção Plena está negativamente e significativamente relacionada com a Regulação Controlada*. Estes resultados vão de acordo à teoria dentro da TAD (e.g., Brown e Ryan, 2015) que, por um lado, associam a consciência reflexiva e a atenção receptiva às experiências do

momento, que caracterizam a AP, com a capacidade dos indivíduos em regular o seu comportamento de forma mais autónoma; e que, por outro, associam a AP a uma redução na susceptibilidade dos indivíduos a contingências externas, que podem vir a minar a sua regulação autónoma e a aumentar a controlada.

As correlações entre a Atenção Plena e a satisfação das necessidades psicológicas por autonomia, relacionamento e competência demonstraram que maiores níveis de AP estão significativamente associados a maior satisfação de todas estas necessidades, mas em especial com a autonomia. Desta forma corroboramos a nossa quinta e última hipótese, de que *a atenção Plena está positivamente e significativamente relacionada com a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas*. Estes resultados estão de acordo com o estudo de Brown e Ryan (2003) e de Lawlor e colaboradores (2014), que demonstraram como a AP está positivamente relacionada com as três necessidades psicológicas básicas, tendo inclusive sido reportados níveis mais elevados de correspondência com a necessidade por autonomia. A AP pode contribuir diretamente para potencializar maiores oportunidades de satisfação da necessidade psicológica básica de competência nos alunos, reduzindo o seu envolvimento egóico com o feedback que lhe está ser transmitido e tornando-os mais receptivos à informação que pode ser utilizada para potenciar o seu crescimento e melhoria. No caso da promoção da necessidade psicológica dos alunos por autonomia, maiores níveis de AP podem atenuar o enviesamento nas suas percepções suscitado pelas defesas do ego ao proteger o seu autoconceito em situações frustradoras da autonomia, que contrasta com a satisfação desta necessidade. No relacionamento, a AP pode proporcionar relações mais significativas no meio escolar dos alunos, na medida em que ao estarem mais conscientes, receptivos e presentes nas suas interações, e ao permanecerem flexíveis e abertos às opiniões dos outros, comunicam melhor as suas próprias opiniões e possibilitam que estas sejam melhor entendidas e valorizadas (Rigby, Schultz & Ryan, 2014).

Por último, com o objectivo de perceber se *a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas e a Atenção Plena interagem de forma significativa para prever alterações na qualidade da regulação motivacional dos alunos*, realizou-se uma análise de regressão hiérarquica. Os resultados apoiam o modelo defendido pela TAD, mostrando um impacto significativo da satisfação das necessidades psicológicas básicas, em contribuir para uma maior regulação autónoma, mesmo controlando para variáveis demográficas como o género e o ano de escolaridade (Deci & Ryan, 2008). Ao ser adicionada a AP ao

modelo, verificou-se um impacto significativo deste constructo, interagindo com a satisfação das necessidades psicológicas básicas para contribuir para uma maior regulação autónoma. Efetivamente, no modelo final, a AP e a satisfação da necessidade básica de autonomia, apareceram como maiores preditores de uma regulação mais autónoma. Estes resultados apoiam o pressuposto de que a regulação autónoma nos alunos é um constructo multidimensional que envolve uma relação com vários factores sociais, tal como a satisfação das necessidades psicológicas básicas pelo contexto escolar (Guay et al., 2016), mas também com fatores internos do aluno, como a AP (Brown & Ryan, 2015). Efetivamente, embora os resultados suportem a premissa de que estes apoios são por si só significativos em prever uma regulação mais autónoma nos alunos, ficou demonstrado que podem também interagir significativamente entre si contribuindo mutuamente para este tipo de regulação. O tipo de ação mais consciente e intencional, que caracteriza a AP, permite aos alunos não só realizarem uma ação mais autêntica e harmoniosa com o self, mas também possibilita a que consigam desconstruir os efeitos do condicionamento e contingências externas no seu comportamento (Brown & Ryan, 2015). Assim, estes resultados indicam que a AP pode acrescentar ao potencial que a satisfação das necessidades psicológicas básicas tem em explicar uma regulação mais autónoma nos alunos, devendo por isso ser igualmente considerada enquanto fator promotor deste tipo de regulação.

Em suma, este estudo vêm reforçar o pressuposto de que AP é um atributo da personalidade singular, variando de criança para criança (Brown et al., 2007;), que está relacionado a vários indicadores positivos do sucesso e adaptação escolar, tais como as necessidades psicológicas básicas (e.g., Hardre & Reeve, 2003; Niemiec & Ryan, 2009). Foi também destacado o seu papel benéfico em contribuir para uma autoregulação mais autónoma dos alunos no seu quotidiano escolar, o que em última análise, segundo a TAD, irá beneficiar uma aprendizagem mais significativa, entre outros resultados positivos (Guay, Ratelle & Chanal, 2008). Consideramos, que desta forma a presente investigação contribuiu decisivamente para avançar o conhecimento relativo ao impacto da AP em contextos educativos, e também em suportar a adequação da escala de AP aqui utilizada para a investigação nesta área e para esta população. Pretendemos desta forma, responder a uma necessidade apontada por vários autores (e.g., Roeser & Zelazo, 2012; Lawlor et al., 2014), e ajudar a que as intervenções e investigações futuras relativas à AP em contextos educativos, particularmente em Portugal, disponham de uma base empírica e

conceptual que lhes permita compreender melhor a expressão deste atributo, orientando assim melhor a sua implementação.

CONCLUSÃO

Consideramos que este estudo cumpriu com todos os objectivos a que se propôs. O primeiro objectivo foi o de verificar as qualidades psicométricas de um instrumento que pretende avaliar a Atenção Plena enquanto atributo de personalidade em crianças da faixa etária entre os 9 e os 12 anos, os resultados aqui apresentados, revelaram que este é uma medida com qualidades psicométricas adequadas. Outro objectivo foi o de verificar as relações entre a Autorregulação Motivacional dos alunos face ao seu trabalho escolar, a Satisfação das suas Necessidades Psicológicas Básicas (autonomia, relacionamento, competência) nas aulas, e a qualidade da Atenção Plena enquanto traço da sua personalidade. Neste ponto, de acordo com o que foi previsto hipoteticamente, os resultados demonstraram como a Atenção Plena está positivamente relacionada tanto com uma regulação mais autónoma, como também com a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Além disso, este estudo cumpriu também o objectivo proposto de verificar se a satisfação das necessidades psicológicas básicas e os níveis de Atenção Plena, podem interagir significativamente em prever uma maior regulação autónoma. Aqui, foi demonstrado para esta população, que efetivamente tanto a satisfação das necessidades psicológicas básicas como a Atenção Plena, contribuem de forma significativa para os níveis de regulação autónoma dos alunos.

Antes de se abordar as eventuais implicações práticas deste estudo, cumpre mencionar algumas limitações aqui encontradas, e como podem ser colmatadas em investigações futuras. Nomeadamente, o fato de a amostra aqui utilizada ser constituída somente por alunos oriundos de colégios privados em Lisboa. Como tal, para aumentar a validade externa deste estudo, seria desejável não só um tamanho de amostra maior, como também, uma amostra que incluísse participantes de ambientes etnicamente e sócio-demográficamente mais diversos, como por exemplo de escolas públicas. Além disso, estes resultados, embora significativos, não podem ser utilizados para deduzir uma relação de causalidade entre nenhuma das variáveis em estudo, podem quanto muito, verificar padrões de relacionamento e de interação entre estas variáveis (Abbad & Torres, 2002). Para tal, seria necessário realizar um estudo longitudinal com esta faixa etária,

onde fossem avaliadas estas variáveis antes e depois de uma intervenção com o objectivo de as promover. Por exemplo, uma intervenção com o objectivo de promover a regulação autónoma nos alunos, através do suporte à satisfação das suas necessidades psicológicas básicas e da prática de AP seria especialmente pertinente face a estes resultados. Para este objectivo, teriam de ser criados grupos de experimentais e controlo adequados, a condição de controlo seria particularmente importante na medida em que traria evidências sólidas do impacto independente dos aspectos promovidos na intervenção face à regulação autónoma, reduzindo explicações alternativas para os resultados.

No entanto, este tipo de estudos aqui propostos, não seria viável, sem primeiro ter medidas validadas para os contextos e populações alvo. Como tal, no seguimento do trabalho efetuado por Sampaio de Carvalho (2014), uma das principais implicações práticas destes resultados é a de reforçar a adequabilidade de uma medida de AP traço para esta população, ajudando a colmatar a lacuna que existe neste tipo de instrumentos. Deste modo, é possível várias investigações futuras e intervenções servirem-se deste instrumento para alcançar os seus objectivos e avaliar os seus resultados. O que se afigura como uma condição essencial para que a sua implementação e realização decorra com sucesso.

Conforme a literatura dentro da TAD (e.g., Guay, Ratelle & Chanal, 2008), esta investigação vem reforçar a importância de ter em conta as necessidades psicológicas básicas dos alunos como uma das condicionantes do seu estilo de regulação motivacional. Assim, se queremos alunos mais autónomos devemos não só estar sensibilizados para estes aspectos motivacionais, como também, ter em conta a realidade do contexto escolar onde eles se inserem, na medida em que pode estar a contribuir para a satisfação ou frustração dessas necessidades. Além do mais, como foi aqui demonstrado, se tudo indica que a satisfação destas necessidades psicológicas contribui bastante para que os alunos se regulem de forma mais autónoma, os resultados aqui apresentados fornecem evidências de que a Atenção Plena pode também promover este tipo de regulação.

Consideramos que esta investigação contribui consideravelmente para a literatura relacionada com a Atenção Plena, vindo reforçar bastante a sua articulação empírica e teórica com a Autoregulação Motivacional e com a satisfação das necessidades psicológicas básicas (e.g., Brown & Ryan 2003; Lawlor et al., 2014). Pretendemos assim, fornecer uma base empírica adequada à fundamentação de estudos mais aprofundados que articulem estes dois aspectos. Estes resultados são especialmente promissores para

intervenções futuras que pretendam coordenar estes aspectos, pois se, individualmente, tanto os aspectos motivacionais aqui referidos, como a Atenção Plena, estão associados a vários benefícios para a aprendizagem e adaptação escolar dos alunos (e.g., Guay, Ratelle & Chanal, 2008; Kaunhoven & Dorjee, 2017); então, combinando-os mutuamente na prática educativa possibilita aos educadores e crianças aceder aos seus benefícios conjuntos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbad, G. D. S., & Torres, C. V. (2002). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em Psicologia Organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Estudos de Psicologia (Natal)*, vol.7, pp.19-29. doi: 10.1590/S1413-294X2002000300004.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness-based training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125–143. doi: 10.1093/clipsy.bpg015.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13 (1), 27–45. doi: 10.1177/1073191105283504.
- Bennett, K., & Dorjee, D. (2016). The impact of a mindfulness-based stress reduction course (MBSR) on well-being and academic attainment of sixth-form students. *Mindfulness*, 7 (1), 105-114. doi: 10.1007/s12671-015-0430-7.
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46. doi:10.1080/1754730X.2009.9715696.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2015). A Self-Determination Theory Perspective on Fostering Healthy Self-Regulation From Within and Without. *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life, Second Edition*, 139-158. doi: 10.1002/9780470939338.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237. doi: 10.1080/10478400701598298.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analyses for applied research*. New York: The Guilford Press. ISBN: 9781462515363.

- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas, utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora. ISBN: 972-774 169-X.
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of child and family studies*, 19(2), 133-144. doi: 10.1007/s10826-009-9282-x.
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60-86. doi: 10.1002/rev3.3080.
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Locke, K. D., Zhang, H., Shen, J., de Jesús Vargas-Flores, J., ... & Mastor, K. A. (2012). Need satisfaction and well-being: Testing self-determination theory in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(4), 507-534. doi: 10.1177/0022022112466590.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564–570. doi:10.1097/00006842-200401000-00023.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33–44.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. doi:10.2307/2070638.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (1), 14. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, Self-development, and health. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 49(3), 182. doi: 10.1037/a0012801.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). The importance of autonomy for development and well-being. *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*, 19-46. doi: 10.1017/CBO9781139152198.005.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In *Building autonomous learners* (pp. 9-29). Springer, Singapore. doi:10.1007/978-981-287-630-0_2.
- 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, 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_6.
- Erturan-İlker, G., Qusted, E., Appleton, P., & Duda, J. L. (2018). A cross-cultural study testing the universality of basic psychological needs theory across different academic subjects. *Psychology in the Schools*, 55(4), 350-365. doi: 10.1002/pits.22113.
- García-Campayo, J., Demarzo, M., Shonin, E., & Van Gordon, W. (2017). How do cultural factors influence the teaching and practice of mindfulness and compassion in latin countries? *Frontiers in psychology*, 8, 1161. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01161.
- Gomes, M., Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N., Sanches, C. (submitted). The Academic Self-Regulation Questionnaire for Portuguese Elementary School Children. Manuscript under review.
- Gottfried, A. E. , Fleming , J. S. , & Gottfried , A. W. (2001).Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3 – 13. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.3.
- Granjo, M., & Peixoto, F. J. B. (2012). Adaptação da escala " Basic Need Satisfaction at Work" para professores. 12. ° Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática, 381-394. ISBN: 978-989-8384-15-7

- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 147 – 171). San Diego: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012750053-9/50008-5.
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1–12. doi: 10.1016/j.cpr.2015.01.006.
- Guay, F., Lessard, V., & Dubois, P. (2016). How can we create better learning contexts for children? Promoting students' autonomous motivation as a way to foster enhanced educational outcomes. In *Building autonomous learners* (pp. 83-106). Springer, Singapore. doi: 10.1007/978-981-287-630-0_5.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233. doi: 10.1037/a0012758.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.347.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 9789726182733.
- Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(4), 182-194. doi: 10.1111/camh.12113.
- Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. doi: 10.1016/j.neubiorev.2017.01.007.

- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ... Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 33*, 763–771. doi: 10.1016/j.cpr.2013.05.005.
- Kibe, C., & Boniwell, I. (2015). Teaching well-being and resilience in primary and secondary school. *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life, 297*. doi: 10.1002/9781118996874.
- Kline, R. (2004). *Principles and practice of structural equation modeling (2^a ed.)*. New York: The Guilford Press. ISBN 9781462523344.
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gademann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. *Mindfulness, 5*(6), 730-741. doi: 10.1007/s12671-013-0228-4.
- Lynch, M. F., & Salikhova, N. R. (2016). Teachers' Conceptions About the Child's Developmental Needs: A Structural Analysis. *IEJME-Mathematics Education*. doi: 10.28945/4091.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2006). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas (2^a ed.)*. Edições Climepsi: Lisboa. ISBN: 9789727961986.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alpha de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia, 4 (1)*, 65-90. doi:10.14417/lp.763.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 9789726184522.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Isberg, R. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness, 3*(4), 291-307. doi: 10.1007/s12671-012-0094-5.
- Mello Breyner, T. (n.d.). O Pequeno Buda - Meditação para crianças. Retrieved May 13, 2018, from <https://www.opequenobuda.com/>
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness

- intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985-994. doi: 10.1007/s10802-010-9418-x.
- Napoli, M.; Krech, P. R.; Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. doi: 10.1300/J370v21n01_05.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). Código Deontológico. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Pallant, J. (2018). *SPSS Survival Manual* (6^aed.). Berkshire: Open University Press. doi:10.4236/oalib.1100973.
- Parto, M., & Besharat, M. A. (2011). Mindfulness, psychological well-being and psychological distress in adolescents: Assessing the mediating variables and mechanisms of autonomy and self-regulation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 578-582. doi:10.1016.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo. doi: 10.13140/2.1.2491.7284.
- Reeve, J. (2006) 'Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit', *Elementary School Journal* 106: 225–36. doi: 10.1086/501484.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *School Field*, 7(2), 145-154. doi: 10.1177/1477878509104319.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation & Emotion*, 28(2), 147-169. doi: 10.1023.

- Ricardo, A. F., Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com percepção de clima de sala de aula. *12. ° Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, 1153-1168. ISBN: 978-989-8384-15-7.
- Rigby, C. S., Schultz, P. P., & Ryan, R. M. (2014). Mindfulness, interest-taking, and self-regulation. *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness*, 216-235. doi: 10.1002/9781118294895.
- Roeser, R. W. & Zelazo, P. D. (2012). Contemplative science, education and child development: Introduction to the special section. *Child development perspectives*, 6(2), 143-145. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00242.x.
- Roeser, R. W. (2014). The emergence of mindfulness based interventions in educational settings. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Motivational interventions* (pp. 379–419). Bingley, England: Emerald Group. doi: 10.1108/S0749-742320140000018010.
- Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 119–136. doi: 10.1080/00461520902832376.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437 – 460. doi: 10.3102/00028312038002437.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes, *Journal of Personality* 63: 397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.
- Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory and wellbeing. *WeD Research Review* 1 – June.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews/ Inc. ISBN: 978-0824302528.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. *Developmental Psychopathology, Second Edition*, 795-849. doi:10.1002/9780470939383.ch20.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2013). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. In *The exploration of happiness* (pp. 117-139). Springer Netherlands. Doi: 10.1007/s10902-006-9023-4.
- Salomon, G., & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research, 11*(6), 623-637. doi: 10.1016/0883-0355(87)90006-1.
- Sampaio de Carvalho, J., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness, 8*(2), 337-350. doi: 10.1007/s12671-016-0603-z.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1*(3), 137-151. doi:10.1007/s12671-010-0011-8.
- Schonert-Reichl, K. A., & Weissberg, R. P. (2014). Social and emotional learning during childhood. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (2nd ed.), pp. 936–949. New York: Springer. Doi: 10.1177/1463949118768040.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology, 51*(1), 52. doi: 10.1037/a0038454.

- Schultz, P. P., Ryan, R. M., Niemiec, C. P., Legate, N., & Williams, G. C. (2015). Mindfulness, work climate, and psychological need satisfaction in employee well-being. *Mindfulness*, 6(5), 971-985. doi: 10.1007/s12671-014-0338-7.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer Netherlands. doi: 10.1007/978-94-017-9088-8.
- Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology*, 101(2), 354. doi: 10.1037/a0023779.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., and Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *J. Pers. Soc. Psychol.* 72, 1161–1176. doi: 10.1037/0022-3514.72.5.1161.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., and Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *J. Pers. Soc. Psychol.* 87, 246–260. doi: 10.1037/0022-3514.87.2.246.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302. doi: 10.1007/s12671-013-0260-4.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de colaboração às escolas



Exmo(a). Sr(a) _____

O meu nome é Diogo Meneses, sou aluno do mestrado em Psicologia Educacional, do ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, em Lisboa.

No âmbito da disciplina “Dissertação de Mestrado”, estou a realizar uma investigação com o objectivo de perceber se existe uma relação entre *Motivação* e *Mindfulness*, sob a orientação científica do Prof. Doutor Francisco Peixoto, docente no ISPA.

Para esse efeito, gostaria de solicitar **a sua autorização e colaboração para recolher dados junto dos alunos do 4º, 5º e 6º ano de escolaridade**, _____

De acordo com os princípios inerentes ao consentimento informado, definidos no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (Regulamento n. 258/2011, de 25 de março de 2011), esta participação e todos os dados recolhidos serão totalmente **anónimos e confidenciais**. Estes dados não podem ser utilizados para outros fins além da investigação em causa, e não será divulgada qualquer informação ou dados empíricos que possibilitem a identificação dos alunos ou dos estabelecimentos de ensino que participem na presente investigação.

A recolha e registo de dados, envolverá um único momento. A colaboração dos alunos consiste no **preenchimento voluntário e anónimo** de um questionário, cuja resposta demora cerca de **20 minutos** por turma. Serão previamente explicados os objetivos e procedimentos do estudo aos participantes, podendo estes desistir da sua colaboração em qualquer momento.

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando a nossa total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Toda a recolha de dados será articulada com os professores e funcionários da escola, consoante a sua disponibilidade e de modo a não prejudicar o normal funcionamento das aulas.

Caso a escola considere pertinente poderá ser realizado um relatório sobre os resultados obtidos na escola em particular.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e fico a aguardar uma resposta a este pedido de colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

Diogo Calado Urban de Meneses

Contactos

Telemóvel:

915807939

Correio eletrónico:

diogo__meneses@hotmail.com

(com dois *underscores*)

Anexo 2 – Carta de consentimento informado para Encarregados de Educação



Exmo(a). Sr(a) Encarregado de Educação,

Eu, Diogo Meneses, no âmbito do mestrado em Psicologia Educacional, do ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, em Lisboa, estou a realizar uma investigação que procura perceber melhor a relação entre *Motivação* e *Mindfulness*, sob a orientação científica do Prof. Doutor Francisco Peixoto.

Neste sentido, venho solicitar a sua autorização para que o seu educando(a) participe nesta investigação, a qual será **anónima e confidencial**, de acordo com os princípios inerentes ao consentimento informado definidos no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (Regulamento n. 258/2011, de 25 de março de 2011).

Fica assegurado que estes dados não podem ser utilizados para outros fins além da investigação em causa, e não será divulgada qualquer informação ou dados empíricos que possibilitem a identificação dos alunos ou dos estabelecimentos de ensino que participem na presente investigação

A participação é **voluntária**, consistindo no preenchimento de um questionário, demorando aproximadamente 20 minutos. Mais se acrescenta que os objetivos e procedimentos do estudo serão previamente apresentados e que os participantes poderão, em qualquer momento, desistir de colaborar se assim o desejarem.

Toda a recolha de dados será articulada com os professores e funcionários da escola, consoante a sua disponibilidade e de modo a não prejudicar o normal funcionamento das aulas.

Comprometemo-nos assim, a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a nossa total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Eu, _____, Encarregado(a) de
Educação do aluno(a)_____.

Autorizo / Não autorizo o meu educando a participar no estudo.

Lisboa, ____ de _____ de 2018

O Encarregado de Educação

Contactos:

Telemóvel: 915807939

Correio eletrónico: diogo__meneses@hotmail.com

(dois underscores)

Olá caro aluno,

Gostaríamos de contar com a **tua colaboração** para um estudo que está ser realizado pelo ISPA – Instituto Universitário.

Este estudo implica a resposta a alguns questionários que te irão ser apresentados de seguida. A resposta a estes questionários é **confidencial**, o que significa que para além de ti e dos investigadores mais ninguém irá ver as tuas respostas.

Além disso, a resposta a estes questionários é também **anónima**, o que significa que não existirá forma de te identificar.

As tuas respostas são muito importantes, pelo que te pedimos que respondas o mais sinceramente possível. Responde de acordo com o que realmente te acontece e não do que achas que a tua experiência deveria ser.

Por favor responde às perguntas individualmente e em silêncio. Responde a cada item separadamente, um de cada vez.

Se tiveres alguma dúvida põe o dedo no ar que nós ajudamos.

Se concordares em colaborar vira a página e vamos começar...



PORQUE É QUE FAÇO AS COISAS

Para perceberes como responder a este questionário, vamos treinar com dois exemplos.

Eu vou ler em voz alta e tu vais preenchendo e dizendo se tens alguma dúvida.

Exemplos:

Exemplo 1: Faço ginástica **porque gosto**.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

Exemplo 2: Arrumo os meus brinquedos **para que a minha mãe fique contente**.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

Se percebeste como tens de responder, podemos começar a preencher o questionário na página seguinte.

A- Porque é que faço os trabalhos de casa?

1. Faço os trabalhos de casa **porque quero que o(a) meu(minha) professor(a) pense que sou bom(boa) aluno(a).**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

2. Faço os trabalhos de casa **para que os meus pais e o(a) meu(minha) professor(a) não se zanguem comigo.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

3. Faço os trabalhos de casa **porque é divertido.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

4. Faço os trabalhos de casa **porque me vou sentir envergonhado(a) se não os fizer.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

5. Faço os trabalhos de casa **porque quero perceber a matéria.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

6. Faço os trabalhos de casa **para não ficar de castigo.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

7. Faço os trabalhos de casa **porque gosto de os fazer.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

8. Faço os trabalhos de casa **porque é importante para mim fazê-los.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

B. Porque é que faço os exercícios nas aulas?

1. Faço os exercícios nas aulas **para que o(a) professor(a) não ralhe comigo.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

2. Faço os exercícios nas aulas **porque quero que o(a) professor(a) pense que sou bom(boa) aluno(a).**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

3. Faço os exercícios nas aulas **porque é importante aprender coisas novas.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

4. Faço os exercícios nas aulas **para que os outros não pensem mal de mim.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

5. Faço os exercícios nas aulas **porque é divertido.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

6. Faço os exercícios nas aulas **porque o(a) professor(a) me manda.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

7. Faço os exercícios nas aulas **porque gosto dos trabalhos que lá se fazem.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

8. Faço os exercícios nas aulas **porque é importante para mim ter boas notas.**

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

C. Porque é que tento responder às perguntas nas aulas?

1. Tento responder às perguntas nas aulas **porque quero que os meus colegas pensem que sou inteligente.**

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

2. Tento responder às perguntas nas aulas **para me sentir melhor que os outros.**

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

3. Tento responder às perguntas nas aulas **porque gosto da matéria.**

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

4. Tento responder às perguntas nas aulas **porque é isso que o(a) professor(a) quer.**

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

5. Tento responder às perguntas nas aulas **para saber se estou certo(a) ou errado(a).**

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

6. Tento responder às perguntas nas aulas **porque é divertido.**

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

7. Tento responder às perguntas nas aulas **porque é importante para mim tentar responder.**

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

8. Tento responder às perguntas nas aulas **para receber elogios do(a) professor(a).**

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

Experiências do dia a dia

Em baixo encontras um conjunto de frases sobre as tuas experiências diárias. Utiliza a escala de 1 a 6 que a seguir se apresenta, e indica por favor a frequência com que tens atualmente cada uma dessas experiências.

1	2	3	4	5	6
Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca

1. Eu posso estar a sentir-me de certa forma (ex. triste, alegre, orgulhoso, etc.) e só perceber algum tempo depois.	1	2	3	4	5	6
2. Eu parto ou entorno coisas por falta de cuidado, por não prestar atenção, ou por estar a pensar noutra coisa.	1	2	3	4	5	6
3. Acho difícil manter-me concentrado(a) nas coisas no momento em que elas estão a acontecer.	1	2	3	4	5	6
4. Costumo andar depressa para chegar aos sítios onde quero ir e vou sem prestar atenção ao que estou a pensar ou a sentir durante o caminho.	1	2	3	4	5	6
5. Não costumo reparar que o meu corpo está tenso ou desconfortável até me estar a sentir mesmo mal.	1	2	3	4	5	6
6. Quando me dizem o nome de uma pessoa pela primeira vez, esqueço o nome muito depressa.	1	2	3	4	5	6
7. Parece que faço as coisas de forma “automática”, sem estar realmente atento ao que estou a fazer.	1	2	3	4	5	6
8. Faço as minhas atividades muito depressa e sem prestar verdadeira atenção ao que estou a fazer.	1	2	3	4	5	6
9. Fico tão concentrado(a) em atingir um objectivo que nem dou conta das coisas que estou a fazer para o alcançar.	1	2	3	4	5	6
10. Faço o meu trabalho ou as minhas tarefas de forma automática, sem pensar no que estou a fazer.	1	2	3	4	5	6
11. Dou por mim a ouvir alguém sem prestar muita atenção e a fazer outras coisas ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6
12. Depois de entrar numa sala pergunto-me “o que é que vim aqui fazer?”.	1	2	3	4	5	6
13. Não consigo parar de pensar no passado ou no futuro.	1	2	3	4	5	6
14. Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção.	1	2	3	4	5	6
15. Quando estou a lanchar não dou conta (não tenho consciência) de que estou a comer.	1	2	3	4	5	6

OBRIGADO!

EU e as AULAS

Seguidamente colocamos algumas questões sobre o que sentes/pensas sobre certas situações que podem ocorrer na vida dos alunos durante as aulas. Por favor lê cada um dos seguintes itens com atenção e responde sinceramente. Podes escolher de 1 a 5 para indicar em que grau a afirmação é verdadeira para ti.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Mais vezes Falso	Nem Verdadeiro Nem Falso	Mais vezes Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro

Nas aulas sinto que posso escolher o que faço. .	1	2	3	4	5
Nas aulas, sinto que faço a maioria das coisas porque “tenho de fazer”. .	1	2	3	4	5
Nas aulas sinto que as pessoas de quem eu gosto também gostam de mim. .	1	2	3	4	5
Nas aulas sinto-me excluído do grupo ao qual quero pertencer. .	1	2	3	4	5
Nas aulas sinto-me confiante de que consigo fazer as coisas bem. .	1	2	3	4	5
Nas aulas tenho muitas dúvidas sobre se consigo fazer as coisas bem. .	1	2	3	4	5
Nas aulas sinto que as minhas decisões refletem o que eu realmente quero. .	1	2	3	4	5
Nas aulas sinto-me obrigado a fazer muitas coisas que eu não escolheria fazer. .	1	2	3	4	5
Nas aulas sinto uma ligação com as pessoas que se preocupam comigo, e com quem eu também me preocupo. .	1	2	3	4	5
Nas aulas sinto que pessoas que são importantes para mim são frias e distantes	1	2	3	4	5

0.	comigo.					
1.	Nas aulas sinto-me competente naquilo que faço.	1	2	3	4	5
2.	Nas aulas sinto que as minhas escolhas refletem quem eu realmente sou.	1	2	3	4	5
3.	Nas aulas sinto-me pressionado para fazer demasiadas coisas.	1	2	3	4	5
4.	Nas aulas sinto-me próximo e ligado a pessoas que são importantes para mim.	1	2	3	4	5
5.	Nas aulas tenho a impressão que as pessoas com quem eu passo tempo não gostam de mim.	1	2	3	4	5
6.	Nas aulas sinto-me capaz de alcançar os meus objetivos.	1	2	3	4	5
7.	Nas aulas sinto que faço o que realmente me interessa.	1	2	3	4	5
8.	Nas aulas as minhas atividades diárias parecem uma lista de obrigações.	1	2	3	4	5
9.	Nas aulas sinto que consigo completar tarefas difíceis com sucesso.	1	2	3	4	5
0.	Nas aulas sinto que falho devido aos erros que cometo.	1	2	3	4	5

OBRIGADO!

Ano de escolaridade: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Género: Feminino Masculino

Já repetiste algum ano? Sim Não

Se **SIM**, indica o nº de vezes e em que ano(s) de escolaridade? _____

Que nota tiveste a Português no 2º período? _____

Que nota tiveste a Matemática no 2º período? _____

Data: ____/____/____

MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO! 😊 😊

Anexo 4 – Análise da escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas

Estatísticas de escala

N	Var	Desv	N
édia	ância	io Padrão	de itens
6	16	12,7	20
7,89	2,681	55	

Teste de KMO e Bartlett

Medida	Kaiser-Meyer-Olkin	de	adequação	de	,829
amostragem.					
	Teste de esfericidade		Aprox. Qui-quadrado		968,
	de Bartlett				693
			gl		153
			Sig.		,000

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somos de extração de carregamentos ao quadrado			Somos de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Co	%		Co	%		Co	%	
		total	de		cumulativa	total		de	cumulativa
1		3	3		3	35		2	21
	,886	5,328	5,328	,886	5,328	,328	,344	1,313	,313
2		1	4		1	49		2	41
	,571	4,282	9,610	,571	4,282	,610	,236	0,325	,638
3		9	5		9,	58		1	58
	,030	,365	8,975	,030	365	,975	,907	7,337	,975
4		7	6						
	816	,419	6,394						
5		6	7						
	709	,446	2,840						
6		5	7						
	615	,595	8,434						
7		5	8						
	566	,142	3,576						
8		5	8						
	558	,069	8,645						

9	4	9	
455	,135	2,780	
10	4	9	
445	,044	6,825	
11	3	1	
349	,175	00,000	

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,757	4

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,739	4

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,670	3

Estadística Descriptiva

	N	Assimetria		Curtose	
		Estatística	Error	Estatística	Error
NPB1_	200	,523	172	-,595	342
AUT	200	,431	172	,827	342
NPB2_	200	-,584	172	,627	342
AUT	200	-,698	172	,795	342
NPB3_	200	-,829	172	063	342
REL	200				
NPB4_	200				
REL	200				
NPB5_	200				
COMP	200				

	NPB6_	2	-		-	
COMP		00	,169	172	,969	342
	NPB7_	2	-		-	
AUT		00	,445	172	,465	342
	NPB8_	2	,		-	
AUT		00	030	172	1,245	342
	NPB9_	2	-		-	
REL		00	,589	172	,782	342
	NPB11	2	-		-	
_COMP		00	,743	172	,179	342
	NPB12	2	-		-	
_AUT		00	,538	172	,365	342
	NPB13	2	-		-	
_AUT		00	,066	172	1,021	342
	NPB14	2	-		-	
_REL		00	,711	172	,396	342
	NPB15	2	-		-	
_REL		00	,857	172	,663	342
	NPB16	2	-		-	
_COMP		00	,808	172	,149	342
	NPB17	2	-		-	
_AUT		00	,098	172	1,095	342
	NPB18	2	-		-	
_AUT		00	,140	172	1,308	342
	NPB19	2	-		-	
_COMP		00	,514	172	,236	342
	N	2				
válido (de lista)		00				

Anexo 5 - Análise da escala de Atenção Plena

<i>Estatísticas de escala</i>			
M édia	Vari ância	Erro Desvio	N de itens
6	164,	12,83	15
1,73	678	3	

<i>Teste de KMO e Bartlett</i>			
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.			,84
Teste de esfericidade de Bartlett	de	Aprox. quadrado	68
		gl	2,210
		Sig.	,00

<i>Variância total explicada</i>						
Componete	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1		35	3		35,91	35,91
	,669	,918	5,918	,669	8	8
2	,146	8,816	4,735			
3	,995	7,657	2,391			
4	,912	7,015	9,406			
5	,797	6,127	5,533			
6	,775	5,960	1,493			
7	,676	5,201	6,694			
8	,663	5,101	1,795			

9	4,	8
599	606	6,401
10	4,	9
523	026	0,427
11	3,	9
467	589	4,016
12	3,	9
414	182	7,198
13	2,	1
364	802	00,000

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,843	13

Estadística Descriptiva

	N	Assimetria		Curtose	
		E	E	E	E
		estatística	estatística	rro Erro	estatística
Mindf2	2	-	,	-	,
	00	,263	172	1,032	342
Mindf3	2	-	,	-	,
	00	,296	172	1,000	342
Mindf4	2	-	,	-	,
	00	,365	172	,939	342
Mindf6	2	-	,	-	,
	00	,490	172	1,101	342
Mindf7	2	-	,	-	,
	00	,083	172	1,094	342
Mindf8	2	-	,	-	,
	00	,584	172	,634	342
Mindf9	2	-	,	-	,
	00	,273	172	1,071	342
Mindf10	2	-	,	-	,
	00	,450	172	,893	342
Mindf11	2	-	,	-	,
	00	,011	172	1,130	342

Mindf12	2	-	,	-	,
	00	,547	172	1,088	342
Mindf13	2	-	,	-	,
	00	,004	172	1,315	342
Mindf14	2	-	,	-	,
	00	,452	172	,897	342
Mindf15	2	-	,	1,	,
	00	1,599	172	465	342
N válido	2				
(de lista)	00				

Anexo 6 - Análise da escala de Autorregulação Motivacional

<i>Estatísticas de escala</i>			
Média	Variancia	Erro Desvio	N de itens
7	19	14,1	24
4,18	9,163	13	

<i>Teste de KMO e Bartlett</i>			
Medida de amostragem.	Kaiser-Meyer-Olkin	de adequação	,855
Teste de esfericidade de Bartlett		Aprox. Qui-quadrado	2052,9
		gl	36
		Sig.	,000

<i>Variância total explicada</i>									
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	3,052	3,262	3,262	3,052	3,262	30,262	2,603	2,3014	23,014
2	1,845	9,225	9,487	1,845	9,225	49,487	1,877	4,383	37,397
3	0,654	8,272	7,758	0,654	8,272	57,758	1,872	4,358	51,755
4	0,198	5,991	3,750	0,198	5,991	63,750	1,399	1,995	63,750
5	0,998	4,988	8,738						
6	0,743	3,714	2,452						
7	0,704	3,520	5,971						
8	0,600	3,001	8,972						

9	2	8
577	,887	1,859
10	2	8
518	,591	4,450
11	2	8
471	,355	6,805
12	2	8
430	,150	8,955
13	2	9
401	,005	0,960
14	1	9
374	,869	2,830
15	1	9
320	,602	4,432
16	1	9
268	,341	5,773
17	1	9
246	,232	7,005
18	1	9
207	,033	8,038
19	1	9
200	,001	9,039
20	,	1
192	961	00,000

Método de Extração: análise de Componente Principal.

<i>Estatísticas de confiabilidade</i>	
Alfa de	
Cronbach	N de itens
,916	6

<i>Estatísticas de confiabilidade</i>	
Alfa de	
Cronbach	N de itens
,809	5

<i>Estatísticas de confiabilidade</i>	
Alfa de	
Cronbach	N de itens

,811	5
------	---

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de	
Cronbach	N de itens
,745	4

Estatística Descritiva

	N	Assimetria		Curtose	
		Esta tística	Err o Erro	Esta tística	Err o Erro
pftc1_INTROJ	200	-	,1	-	,34
		,317	72	1,413	2
pftc3_INTRIS	200	,510	,1	-	,34
			72	,674	2
pftc4_INTROJ	200	,689	,1	-	,34
			72	,999	2
pftc5_IND	200	-	,1	,148	,34
		,812	72		2
pftc6_INTROJ	200	,264	,1	-	,34
			72	1,562	2
pftc7_INTRIS	200	,383	,1	-	,34
			72	,839	2
pftc8_IND	200	-	,1	,549	,34
		1,165	72		2
pfea1_EXT_9	200	-	,1	-	,34
		,005	72	1,522	2
pfea2_INTROJ	200	-	,1	-	,34
_10		,264	72	1,282	2
pfea3_IND_11	200	-	,1	1,28	,34
		1,369	72	1	2
pfea5_INTRIS_	200	,337	,1	-	,34
13			72	,850	2
pfea6_EXT_14	200	-	,1	-	,34
		,587	72	1,050	2
pfea7_INTRIS_	200	,163	,1	-	,34
15			72	,686	2
pfea8_IND_16	200	-	,1	4,41	,34
		2,034	72	1	2

	ptrpa1_INTROJ	200	,519	,1	-	,34
_17				72	,949	2
	ptrpa2_INTROJ	200	1,51	,1	1,14	,34
_18			8	72	2	2
	ptrpa3_INTRI_	200	-	,1	-	,34
19			,100	72	,764	2
	ptrpa6_INTRI_	200	,332	,1	-	,34
22				72	,744	2
	ptrpa7_IND_23	200	-	,1	,095	,34
			1,001	72		2
	ptrpa8_EXT_24	200	,716	,1	-	,34
				72	,720	2
	N válido (de	200				
lista)						

Anexo 7 – Correlações entre Atenção Plena, Necessidades Psicológicas Básicas e Autorregulação Motivacional

Correlações

	MINDFULNESS			RELACIONAMENTO			AUTONOMIA			COMPETENCIA		
	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)	N	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)	N	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)	N	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)	N
MINDFULNESS	1		200	,314**	,000	200	,602**	,000	200	,478**	,000	200
RELACIONAMENTO	,314**	,000	200	1		200	,262**	,000	200	,467**	,000	200
AUTONOMIA	,602**	,000	200	,262**	,000	200	1		200	,443**	,000	200
COMPETENCIA	,478**	,000	200	,467**	,000	200	,443**	,000	200	1		200

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

Correlações

		MINDFULNESS	AUTOREGULACAO				
			O	INTRINSECA	INTROJECTADA	IDENTIFICADA	EXTRÍNSECA
MINDFULNESS	Correlação de Pearson	1	,654**	,480**	-,266**	,445**	-,504**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200
AUTOREGULACAO	Correlação de Pearson	,654**	1	,777**	-,393**	,615**	-,749**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200
INTRINSECA	Correlação de Pearson	,480**	,777**	1	,092	,564**	-,245**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,193	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200

INTROJECTADA	Correlação de Pearson	-,266**	-,393**	,092	1	,057	,472**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,193		,423	,000
	N	200	200	200	200	200	200
IDENTIFICADA	Correlação de Pearson	,445**	,615**	,564**	,057	1	-,247**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,423		,000
	N	200	200	200	200	200	200
EXTRÍNSECA	Correlação de Pearson	-,504**	-,749**	-,245**	,472**	-,247**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200	200

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

Anexo 8 – Regressão Hierárquica no Índice Relativo de Autonomia

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Genero, An0_Esc ^b	.	Enter
2	COMPETENCIA, RELACIONAMENTO, AUTONOMIA ^b	.	Enter
3	MINDFULNESS ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: IRA

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			
						F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,124 ^a	,015	,005	23,76168	,015	1,546	2	197	,216
2	,710 ^b	,504	,492	16,98755	,489	63,814	3	194	,000
3	,755 ^c	,570	,557	15,85640	,066	29,666	1	193	,000

a. Predictors: (Constant), Genero, An0_Esc

b. Predictors: (Constant), Genero, An0_Esc, COMPETENCIA, RELACIONAMENTO, AUTONOMIA

c. Predictors: (Constant), Genero, An0_Esc, COMPETENCIA, RELACIONAMENTO, AUTONOMIA, MINDFULNESS

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1745,522	2	872,761	1,546	,216 ^b
	Residual	111229,633	197	564,617		
	Total	112975,155	199			
2	Regression	56991,224	5	11398,245	39,498	,000 ^c
	Residual	55983,931	194	288,577		
	Total	112975,155	199			
3	Regression	64450,076	6	10741,679	42,723	,000 ^d
	Residual	48525,079	193	251,425		
	Total	112975,155	199			

a. Dependent Variable: IRA

b. Predictors: (Constant), Genero, An0_Esc

c. Predictors: (Constant), Genero, An0_Esc, COMPETENCIA, RELACIONAMIENTO, AUTONOMIA

d. Predictors: (Constant), Genero, An0_Esc, COMPETENCIA, RELACIONAMIENTO, AUTONOMIA, MINDFULNESS

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	20,538	11,098		1,851	,066		
	An0_Esc	-,921	2,123	-,031	-,434	,665	,998	1,002
	Genero	-5,689	3,381	-,119	-1,683	,094	,998	1,002
2	(Constant)	-74,892	10,557		-7,094	,000		
	An0_Esc	1,530	1,553	,051	,985	,326	,953	1,049
	Genero	-5,568	2,430	-,117	-2,291	,023	,987	1,013
	AUTONOMIA	1,952	,294	,467	6,648	,000	,517	1,933
	COMPETENCIA	1,377	,369	,259	3,732	,000	,531	1,884
	RELACIONAMIENTO	,328	,330	,066	,995	,321	,588	1,699
3	(Constant)	-88,433	10,163		-8,702	,000		
	An0_Esc	1,628	1,450	,054	1,123	,263	,953	1,049
	Genero	-3,642	2,295	-,076	-1,586	,114	,964	1,037
	AUTONOMIA	1,433	,290	,343	4,939	,000	,462	2,166
	COMPETENCIA	,763	,362	,143	2,105	,037	,479	2,086

RELACIONAMIENTO	,064	,312	,013	,207	,836	,574	1,741
MINDFULNESS	,674	,124	,363	5,447	,000	,501	1,996

a. Dependent Variable: IRA

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	AUTONOMIA	,672 ^b	12,555	,000	,668	,973	1,028	,971
	COMPETENCIA	,589 ^b	10,314	,000	,593	,999	1,001	,998
	RELACIONAMIENTO	,482 ^b	7,758	,000	,485	,995	1,005	,993
	MINDFULNESS	,674 ^b	12,748	,000	,673	,983	1,018	,983
2	MINDFULNESS	,363 ^c	5,447	,000	,365	,501	1,996	,462

a. Dependent Variable: IRA

b. Predictors in the Model: (Constant), Genero, An0_Esc

c. Predictors in the Model: (Constant), Genero, An0_Esc, COMPETENCIA, RELACIONAMIENTO, AUTONOMIA

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions						
				(Constant)	An0_Esc	Genero	AUTONOMIA	COMPETENCIA	RELACIONAMEN TO	MINDFULNESS
1	1	2,919	1,000	,00	,00	,01				
	2	,067	6,589	,03	,10	,92				
	3	,013	14,764	,96	,90	,07				
2	1	5,810	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,095	7,832	,00	,00	,68	,04	,02	,02	
	3	,050	10,809	,02	,31	,24	,08	,01	,01	
	4	,020	17,203	,02	,00	,00	,38	,01	,89	
	5	,017	18,680	,01	,00	,01	,37	,95	,08	
	6	,010	24,630	,95	,68	,06	,14	,00	,00	
3	1	6,784	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,104	8,088	,00	,01	,61	,02	,01	,01	,02
	3	,050	11,643	,02	,32	,27	,06	,01	,01	,00
	4	,021	18,120	,01	,00	,02	,08	,00	,89	,16
	5	,017	20,014	,01	,02	,02	,70	,43	,01	,14

6	,016	20,828	,01	,03	,00	,09	,54	,09	,59
7	,009	27,178	,95	,63	,08	,05	,00	,00	,09

a. Dependent Variable: IRA