

Sónia Cristina Viana Correia

Nº 24436

Perceção de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a, Ajustamento Psicológico e Autorregulação da Aprendizagem.

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Márcia Machado do Instituto Universitário da Maia – ISMAI e Coorientação do Professor Doutor Francisco Machado do Instituto Universitário da Maia – ISMAI

Setembro de 2016

**Dedicatória**

Aos meus pais, de coração, por todo o amor e carinho que me dão. E por tornarem os meus sonhos na minha realidade.

### **Agradecimentos**

A concretização da presente dissertação de mestrado só foi possível com a colaboração, apoio, disponibilidade e compreensão de diversas pessoas de diferentes contextos da minha vida. Assim, agradeço:

À direção da escola que permitiu a aplicação dos questionários que constituem esta investigação. Em especial, agradeço ao vice-diretor desta escola, por me ter dado a oportunidade de expor a minha investigação e autorizar que os questionários fossem aplicados na sua escola. Por toda a atenção e disponibilidade apresentada.

Aos diretores de turma que se disponibilizaram a colaborar comigo na distribuição dos consentimentos informados e na aplicação dos questionários.

A todos/as os/as encarregados/as de educação que permitiram que os/as seus/suas educandos/as fizessem parte deste estudo, tornando-o possível.

Aos/às alunos/as que disponibilizaram o seu tempo a preencher os questionários e a participaram neste estudo, sem eles/as nada disto seria possível.

À minha orientadora, a Professora Doutora Márcia Machado, e ao meu coorientador, Professor Doutor Francisco Machado, os quais me ensinaram e inspiraram para seguir a área de Psicologia Escolar e da Educação, pela paixão que demonstravam por esta área e pela forma entusiástica com que sempre falaram desta. Por toda a disponibilidade e apoio prestado, por acreditarem que eu era capaz, por todo o tempo dedicado e também pelos momentos de descontração e de gargalhadas proporcionados.

A uma grande amiga, a Ana Filipa Simão, por todo o seu apoio, pelas trocas de ideias, pelo companheirismo, pelos choros e risos partilhados, que permitiram a concretização desta longa caminhada.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional que sempre me deram, pelo carinho e por confiarem em mim. Por nunca desistirem de mim e nunca me deixarem desistir daquilo em que acredito. E por permitirem que a Psicologia fosse uma realização na minha vida e não meramente um sonho.

Por último, mas não menos importante, ao meu namorado, por toda a paciência e compreensão. Por acreditar em mim e por todo o carinho. Por estar sempre ao meu lado nesta jornada.

**Perceção de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a, Ajustamento Psicológico e Autorregulação da Aprendizagem**

**Resumo**

A presente investigação pretende compreender e explorar a relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico dos/as alunos/as e a sua autorregulação da aprendizagem. A amostra é constituída por 116 alunos de ambos os sexos (36 alunos do sexo masculino e 80 alunas do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos, que frequentam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Assim, no âmbito desta investigação, e de forma a alcançar os objetivos pré-estabelecidos pela mesma, foram utilizados os seguintes instrumentos para a recolha de dados: o Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ) de Rohner (2005), com o intuito de avaliar se os/as alunos/as percecionam ser aceites ou rejeitados pelo/a sua professor/a; o Inventário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem (IPAA) de Rosário e Lourenço (2007), para avaliar os processos de autorregulação considerando as características pessoais e contextos de aprendizagem dos/as alunos/as; e o Questionário de Avaliação da Personalidade (PAQ) de Rohner (2014), pelo qual é possível obter um perfil do ajustamento psicológico do/a aluno/a. Os principais resultados obtidos indicam que a autorregulação da aprendizagem se encontra correlacionada negativamente com a perceção de rejeição pelo/a professor/a e com o desajustamento psicológico do/a aluno/a. Esta investigação sugere a importância do carinho na relação interpessoal entre professor/a e aluno/a e o ajustamento psicológico do/a mesmo/a para a promoção da autorregulação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** aceitação-rejeição pelo/a professor/a; autorregulação da aprendizagem; ajustamento psicológico.

**Perception of acceptance-rejection by the teacher, psychological adjustment and selfregulation of learning**

**Abstract**

This research aims to understand and explore the relationship between the lack of acceptance-rejection by the teacher and the psychological adjustment of students regarding learning self-regulation. The sample has 116 students of both sexes (36 male students and 80 female students), aged between 12 and 20 years, attending the 3rd grade of basic education and secondary education. Thus, within the framework of this investigation, and in order to achieve pre-established objectives for it, the following instruments were used for data collection: the Questionnaire of Acceptance-Rejection by the Teacher (TARQ) by Rohner (2005), in order to assess whether the students have the perception of acceptance or rejection by their teacher; Inventory of Processes of Self-regulation of Learning (IPAA) by Rosário and Lorenzo (2007), to assess self-regulation processes considering the personal characteristics and learning contexts of students; and the Personality Assessment Questionnaire (PAQ) by Rohner (2014), by which it is possible to obtain a profile of the psychological adjustment of the student. The main results indicate that the learning self-regulation is correlated negatively with the lack of rejection by the teacher and with the psychological maladjustment of students. This research suggests the importance of affection in interpersonal relationship between teachers and students and the psychological adjustment of same to promotion of self-regulation of learning.

**Key words:** teacher acceptance-rejection, selfregulation of learning, psychological adjustment.

## Índice

Introdução .....	10
Capítulo I: Enquadramento Teórico.....	12
1. Autorregulação da Aprendizagem .....	12
1.1. Modelo explicativo da autorregulação da aprendizagem. ....	13
<i>1.1.1. Processos de autorregulação da aprendizagem. ....</i>	<i>15</i>
1.2. Estratégias de autorregulação da aprendizagem. ....	16
1.3. Alunos autorreguladores/as da aprendizagem.....	18
2. Perceção de Aceitação e Rejeição Interpessoal .....	19
2.1. Subteoria da personalidade e o ajustamento psicológico do/a aluno/a. ....	22
3. Relação Professor/a-Aluno/a e a Autorregulação da Aprendizagem.....	24
Capítulo II: Método.....	26
1. Objetivos.....	26
2. Problemas e Hipóteses .....	26
3. Amostra.....	27
4. Instrumentos de Recolha de Dados.....	30
4.1. Questionário sociodemográfico. ....	30
4.2. Inventário de processos de auto-regulação da aprendizagem. ....	31
4.3. Questionário de aceitação-rejeição do/a professor/a. ....	32
4.4. Questionário de avaliação da personalidade. ....	32
5. Procedimento .....	33
Capítulo III: Apresentação e Discussão de Resultados.....	34
1. Apresentação de Resultados .....	34
2. Discussão de Resultados .....	39
Conclusão.....	43
Referências.....	45
ANEXOS .....	52

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos/as Participantes por Sexo, Ciclo de Estudos, Ano de Escolaridade e Número de Retenções .....	28
Tabela 2. Nível Socioeconómico dos/as Alunos/as da Amostra.....	29
Tabela 3. Profissão dos Pais e das Mães dos/as Alunos/as da Amostra .....	29
Tabela 4. Habilitações Literárias dos Pais e das Mães dos/as Alunos/as da Amostra.....	30
Tabela 5. Análise Descritiva das Variáveis em Estudo .....	35
Tabela 6. Correlação entre a Perceção de Aceitação-rejeição pelo/a Professor/a, o Ajustamento Psicológico, a Autorregulação da Aprendizagem e o Ano Escolar dos/as Alunos/as .....	36
Tabela 7. Preditores da Autorregulação da Aprendizagem dos/as Alunos/as da Amostra.....	38
Tabela 8. Preditor do Ajustamento Psicológico dos/as Alunos/as da Amostra .....	38

**Índice de Figuras**

Figura 1. Modelo PLEA, processo cíclico de interação entre os processos (Rosário, Núñez, Gonzáles-Pienda, 2007). ..... 14

Figura 2. Dimensões da Teoria de Aceitação-Rejeição Interpessoal (esquema adaptado de Rohner, 1986). .....21

**Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos**

DGE	Direção Geral da Educação
e.g.	Por exemplo
IPAA	Inventário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem
<i>IPARtheory</i>	Teoria de Aceitação-Rejeição Interpessoal
PAQ	Questionário de Avaliação da Personalidade
<i>PARtheory</i>	Teoria de Aceitação-Rejeição Parental
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
TARQ	Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a
PLEA	Planificação, Execução e Avaliação

## Introdução

No âmbito do Mestrado de Psicologia Escolar e da Educação, foi realizada a presente investigação científica que incide sobre a temática da perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, ajustamento psicológico e autorregulação da aprendizagem.

O/a professor/a é um elemento essencial na aprendizagem das crianças em contexto escolar, tendo em seu poder a possibilidade de construir relações dinâmicas e positivas, com o intuito de desenvolver aprendizagens mais produtivas (Azevedo, Dias, Salgado, Guimarães, Lima & Barbosa, 2012). Por conseguinte, uma boa relação entre professor/a e aluno/a promove um envolvimento escolar maior, bem como melhores resultados académicos (Tulvist & Rohner, 2010). Assim, um/a professor/a que desenvolva uma relação emocionalmente positiva e aceitante com os/as seus/as alunos/as, consegue incorporar mais facilmente no seu método de ensino atividades dinâmicas que englobem o desenvolvimento de competências como a autonomia bem como atividades que permitam que os/as alunos/as criem as suas próprias estratégias de aprendizagem para conseguirem alcançar os objetivos propostos, fomentando aprendizagens mais significativas (Azevedo et al., 2012; Rohner, Khaleque, Elias & Sultana, 2010; Rohner, Parmar & Ibrahim, 2010). Isto permite-nos deduzir que alunos/as que se sintam apoiados/as, emocionalmente, pelos/as seus/suas professores/as criam e incorporam mais estratégias de autorregulação nas atividades escolares e tornam-se mais independentes (Rohner et al., 2010).

Uma vez que a literatura aponta para a escassez de estudos que interrelacionem a autorregulação da aprendizagem com a relação que existe entre professor/a e aluno/a (Azevedo et al., 2012), torna-se fundamental compreender a existência desta relação. Neste sentido, a presente investigação tem o intuito de compreender, de modo geral, de que forma a aceitação ou a rejeição percecionada pelos/as alunos/as relativamente ao/à seu/sua professor/a e o ajustamento psicológico apresentado pelos/as mesmos/as alunos/as influencia os seus processos de autorregulação da aprendizagem.

Assim, torna-se importante referir que esta é uma investigação quantitativa com recurso à ministração de questionários a alunos/as do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, apresentando a respetiva análise dos dados recolhidos, com o intuito de ampliar o conhecimento e a compreensão das variáveis em estudo bem como das possíveis relações estatisticamente significativas que possam existir entre elas.

Para tal, a presente investigação encontra-se estruturada em quatro partes, ao nível da sua organização. Na primeira parte, capítulo I, é apresentada a revisão da literatura elaborada para este estudo, onde estão explicitadas as teorias e os dados mais relevantes para as variáveis

em estudo, abordando a temática da autorregulação da aprendizagem relacionando-a com a teoria da aceitação-rejeição interpessoal, focando como figura significativa o/a professor/a, e com o ajustamento psicológico dos/as alunos/as. Na segunda parte, capítulo II, debruçamo-nos sobre o estudo empírico, onde é explicado quais os métodos utilizados para a realização desta investigação, mencionando o objetivo geral e os objetivos específicos, enumerando os problemas de investigação e quais as hipóteses correspondentes formuladas, descrevendo a amostra em estudo, os instrumentos utilizados para a recolha de dados bem como o procedimento utilizado para a construção deste estudo. Na terceira parte, capítulo III, são apresentados os resultados obtidos através da recolha de dados e da sua respetiva análise, bem como a discussão destes resultados, onde a análise dos resultados obtidos é confrontada com a revisão teórica apresentada no primeiro capítulo. Por último, na quarta parte, apresentámos as conclusões retiradas através da realização deste estudo e dados obtidos através da análise de resultados, onde estão expostas também as limitações encontradas pelos/as investigadores/as durante na realização do mesmo. Nesta última parte é mencionado também qual o contributo desta investigação para a área de psicologia, e são apresentadas sugestões para investigações científicas futuras relativamente a esta temática, apontando novos rumos.

## Capítulo I: Enquadramento Teórico

Desde o seu nascimento que o ser humano aprende com o meio envolvente, sendo este processo de aprendizagem mutável, permitindo a adaptação do ser aos diferentes contextos de vida. Esta aprendizagem pode ser informal, através de interações sociais, ou formal, através da escola. No processo formal de educação existem elementos essenciais para que a aprendizagem ocorra, como o/a aluno/a, o/a professor/a e o método de ensino utilizado (Castro, Santos & Cruz, 2013). Mas não basta receber e reter o conteúdo formal, é necessário ensinar o/a aprendiz a pensar e agir sob as novas informações recebidas de uma forma crítica, criando estratégias de forma autónoma para compreender o conteúdo presente nas mesmas. Sendo fundamental haver, na atualidade, um ensino com base na promoção da autorregulação da aprendizagem (Freire, 2009), de forma a que o indivíduo consiga assimilar as novas aprendizagens e aplicá-las noutros contextos a longo prazo, atribuindo-lhes um significado pessoal.

### 1. Autorregulação da Aprendizagem

O estudo da autorregulação da aprendizagem tem ganho um papel de destaque nas últimas décadas no âmbito da psicologia escolar (Boruchovitch, 2014; Panadero & Järvelä, 2015). Na sequência dos estudos nesta área têm surgido vários modelos na tentativa de explicar o processo de autorregulação da aprendizagem, tendo por base diversos paradigmas, como o comportamentalista, o fenomenologista, o volitivista, o construtivista, o sociocognitivo, o humanista, entre outros (Sousa, 2006).

Na presente investigação iremos debruçar-nos sob o paradigma sociocognitivo, que parte da teoria de Bandura (1986), em que o/a aluno/a deve ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem e não passivo, dando ênfase à interação entre os fatores pessoais (e.g. cognitivos e emocionais), o ambiente envolvente e o comportamento, sendo que estes elementos se alteram durante o processo de aprendizagem e, por essa razão, devem ser controlados (Filho, Sampaio & Bruni, 2015; Fuente, Zapata, Martínez-Vicente, Sander & Cardelle-Elawar, 2015; Lourenço & Nogueira, 2014; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). O controlo sobre os elementos supracitados é um ponto fulcral para que o/a aluno/a se desenvolva e se torne um/a aprendiz autorregulado/a.

A autorregulação não é uma competência cognitiva ou académica, a autorregulação da aprendizagem é um processo no qual os/as estudantes monitorizam os seus pensamentos, sentimentos, comportamentos e os contextos ambientais e sociais onde estão inseridos com intuito de alcançar um determinado objetivo (Buzza & Allinotte, 2013; Rosário, Núñez, González-Pienda, 2007; Zimmerman, 1990; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Schunk, 2011)

sendo que o/a aprendiz efetua este processo de forma consciente e voluntária (Bandura, 1991; Zimmerman, 2000) realizando-o de forma sistemática (Zimmerman & Schunk, 2011).

Rosário (2004) defende que a autorregulação da aprendizagem é um processo contínuo e cíclico em que os/as alunos/as monitorizam, regulam e controlam as suas próprias cognições, motivações e comportamentos em torno de um objetivo que os/as mesmos/as definem desde de o início, dando desta forma um rumo ao seu processo de aprendizagem. No decorrer deste processo autorregulatório é importante que os/as alunos/as sejam participantes ativos/as a nível comportamental, motivacional e metacognitivo, sendo que estes três aspetos permitem que o/a aprendiz se torne consciente do seu processo de aprendizagem e da importância de melhorar sucessivamente o seu desempenho escolar (Fuente, 2015; Zimmerman, 1989).

A metacognição, que é a capacidade de conhecer o próprio pensamento ou pensar sobre ele (Boruchovitch, 2014; Zimmerman, 2002), em conjunto com a cognição permitem que o/a aluno/a controle a sua motivação, os seus contextos de aprendizagem e os próprios comportamentos ao longo de todo o processo de aprendizagem, monitorizando-o e elevando o seu nível de aprendizagem mesmo em alunos/as do ensino especial (Rosário, Núñez, Valle, González-Pienda & Lourenço, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011), sendo estes dois processos fulcrais para que haja autorregulação.

A autorregulação é, então, relativa uma matéria ou tarefa específica, uma vez que o/a aluno/a não consegue autorregular a sua aprendizagem de igual forma em todos os domínios escolares (Çetin, 2015). Por consequente, os/as alunos/as que quiserem atingir o controlo das suas aprendizagens devem tomar consciência das lacunas na forma como aprendem e explorarem e devem encontrar formas de corrigi-las, despendendo de tempo e do esforço necessários para alcançarem, ou pelo menos se aproximarem, do sucesso (Zimmerman, 2013).

### **1.1. Modelo explicativo da autorregulação da aprendizagem.**

Com base no paradigma sociocognitivo, Zimmerman (1989; 1990; 2013) propõe um modelo explicativo para a autorregulação da aprendizagem, no qual defende que um/a estudante autorregulado/a durante o seu processo de aprendizagem, ao realizar cada uma das tarefas propostas, depara-se com três fases: (1) prévia, (2) controlo de desempenho e (3) autorreflexão. Estas três fases envolvem-se num modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem, alimentado pelo feedback atribuído ao desempenho na tarefa, sendo este último utilizado para desempenhos futuros (Zimmerman, 2000; 2013). Desta forma, o feedback consiste na obtenção de informações acerca do estado atual da aprendizagem e desenvolvimento do/a aluno/a relacionando-o com os objetivos estabelecidos (Nicol &

Macfarlane-Dick, 2006), permitindo, então, que o/a aluno/a avalie um insucesso, por exemplo, como uma falha na implementação da estratégia escolhida ou que reavalie o seu objetivo, alterando-o; concluindo assim um ciclo, dando início a um novo, com novos objetivos e estratégias de autorregulação (Zimmerman & Schunk, 2011).

Com base nas premissas do modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (1989), descritas anteriormente, Pedro Rosário (2004) propõe o seu próprio modelo explicativo para a autorregulação da aprendizagem denominando-o de PLEA (Planificação, Execução e Avaliação), este é um modelo cíclico que explica a autorregulação do aprender através de uma tríade entre a fase de Planificação, a fase de Execução e fase de Avaliação, que são interdependentes. Este modelo defende que estas três fases explicam como é que o/a aluno/a consegue autorregular o seu processo de aprendizagem, sendo que cada uma das fases engloba em si própria um movimento processual cíclico que incorpora as mesmas fases dentro de cada uma delas (ver figura 1), uma vez que cada tarefa deve ser planificada, executada e avaliada em cada etapa (Rosário et al., 2007). Ou seja, cada tarefa passa duas vezes pelo mesmo ciclo, enfatizando a natureza processual deste modelo, reforçando a lógica do processo de autorregulação (Rosário et al., 2016).



*Figura 1.*

Modelo PLEA, processo cíclico de interação entre os processos (Rosário, Núñez, Gonzáles-Pienda, 2007).

Na primeira fase, a fase de Planificação, o/a aluno/a prepara a realização da tarefa reunindo um conjunto de estratégias autorregulatórias (e.g. organizar, treinar, tomar notas) pensando sempre em qual é o objetivo pretendido com a realização da mesma, ou seja, pensar em como e quando irá realizar a tarefa, pré-estabelecendo um plano (e.g. escrever uma lista com as diversas etapas que um exercício de matemática precisa para ser resolvido), sendo

importante na elaboração deste plano elaborar uma lista do que é necessário saber e fazer, e distribuir o tempo total de realização da tarefa pelas diversas etapas da mesma respeitando os prazos previstos. Este plano é então construído através de uma análise, efetuada pelo/a próprio/a aluno/a, da tarefa, procedendo a uma avaliação dos recursos que tem disponíveis tanto a nível pessoal como ambiental (espaço físico) e delinea as etapas necessárias para a realização da tarefa de forma a aproximar-se o máximo possível do seu objetivo (Grolnick & Raftery-Helmer, 2015; Rosário et al., 2007; Rosário et al., 2016).

Na segunda fase, a fase de Execução, deste modelo, o/a aprendiz coloca em prática o plano construído na primeira fase, procedendo à implementação das estratégias delineadas em função da tarefa, controlando e monitorizando (verificar se esta tudo a correr como o previsto) ao longo da implementação das estratégias, analisando se as mesmas estão a produzir os efeitos necessários em comparação com o objetivo de aprendizagem delineado inicialmente (Rosário et al., 2007; Rosário et al., 2016).

Por último, na fase de Avaliação, o/a aluno/a faz um balanço entre o resultado da tarefa e as metas estabelecidas inicialmente, pensando nas discrepâncias entre esta relação. O/a aluno/a analisa, então, se as tarefas foram realizadas de acordo com o plano estabelecido na primeira fase. Os resultados desta avaliação da tarefa servem como base para a planificação de novas tarefas e implementação de novas estratégias ou para modificar as estratégias utilizadas anteriormente, dando início a um novo ciclo (Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011; Rosário et al., 2007; Rosário et al., 2016).

Em suma, este modelo pretende mostrar que um/a aluno/a autorregulado/a é aquele/a que tem a perceção das exigências das tarefas a que se propõe, estabelecendo quais os recursos necessários para a realização das mesmas e modificando a forma como as executa se o resultado não for o pretendido inicialmente (Filho, Sampaio & Bruni, 2015). Sendo capaz de realizar uma avaliação eficaz do seu desempenho em tarefas anteriores e utilizar essa mesma avaliação para criar estratégias novas e melhoradas para aplicar em tarefas futuras, de forma a melhorar o seu desempenho futuro (Kostons, Van Gog & Paas, 2012).

### ***1.1.1. Processos de autorregulação da aprendizagem.***

Todos/as os/as alunos/as são capazes de autorregular a sua aprendizagem, mas nem sempre o fazem de uma forma adequada como é possível observar através do insucesso escolar, do abandono escolar e através dos comportamentos escolares inadequados (Rosário et al. 2007). Desta forma torna-se essencial estimular a autorregulação da aprendizagem, uma vez que esta é um preditor da motivação e da realização no processo de aprendizagem, ajudando

os/as estudantes a criarem hábitos de aprendizagem mais eficazes e a reforçar as suas competências de estudo (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011).

A estimulação da capacidade de autorregular o processo de aprendizagem pode ser realizada de três formas distintas. O/a aluno/a pode criar estratégias de autorregulação a partir do que observaram ou ouviram alguém a fazer ou dizer ou porque pensaram em fazê-lo (e.g. ler os resumos em voz alta para o espelho ou para os/as seus/suas bonecos/as), sendo uma aprendizagem realizada de forma indireta através da experiência pessoal do/a mesma. O/a aluno/a pode também aprender através da explicação direta dos seus pais, professores/as e/ou educadores/as, onde estes/as fornecem ao/à estudante instruções de como planificar as tarefas, avaliá-las e executá-las corretamente com o recurso a exemplos práticos, e demonstrando ao mesmo/a que existe tempo para estudar e tempo para lazer; este tipo de instrução em que se ensinam aos/às jovens estratégias de aprendizagem permitindo que estes/as as apliquem e fornecendo exemplos claros, fomenta aprendizagens com maior qualidade. Por último, a autorregulação pode ser estimulada através da implementação de projetos nos métodos de ensino, onde os/as alunos/as criam projetos de raiz e têm que realizar todas as etapas subjacentes, como planear, executar e autoavaliar (Duarte & Frison, 2012; Rosário et al., 2007).

## **1.2. Estratégias de autorregulação da aprendizagem.**

Para que o/a aluno/a consiga autorregular o seu processo de aprendizagem é necessário que o/a mesmo/a seja dotado/a de um leque vasto de estratégias autorregulatórias, sendo estas estratégias que lhe conferem controlo e permitem que este/a assuma a responsabilidade sob a sua aprendizagem (Rosário et al., 2007).

As estratégias podem ser definidas como ações que os/as estudantes praticam voluntariamente com o propósito de atingir um objetivo específico ou delineado previamente, sendo que perante uma tarefa ou um problema o/a aluno/a deve corresponder criativamente encontrando soluções inovadoras para a/o mesma/o. Estas devem ser implementadas com uma finalidade, nunca ao acaso, e devem ser escolhidas conforme a tarefa, tendo a noção que estas devem ser flexíveis (Bidjerano, 2005; Rosário et al., 2007; Zimmerman & Martinez-Poons, 1986; Zimmerman & Schunk, 2011).

A criação de estratégias autorregulatórias não é fácil, exige bastante treino, sendo benéfico alterar o tipo de tarefa e grau de dificuldade, de forma a se tornar cada vez mais fácil e mais rápida a sua implementação. Deste modo, a utilização de estratégias tem como intuito fomentar os processos de autorregulação, como a metacognição e a cognição, nos/as aprendizes de forma a que estes/as os incorporem a nível pessoal, a nível do seu comportamento escolar e

no ambiente de aprendizagem (Bidjerano, 2005; Zimmerman & Martinez-Poons, 1986; Zimmerman & Schunk, 2011).

Em 1986, Barry Zimmerman e Martinez-Pons realizaram um estudo com o intuito de encontrarem quais as estratégias mais utilizadas por alunos/as do ensino básico e do ensino secundário durante as suas aulas, durante a realização dos trabalhos de casa e durante o estudo individual, onde conseguiram identificar quinze tipos de estratégias autorregulatórias da aprendizagem. Encontraram estratégias: (1) de autoavaliação, onde os/as alunos/as avaliam o progresso do próprio trabalho por iniciativa pessoal (e.g. verificar o próprio trabalho para garantir que está tudo correto); (2) de organização e transformação, os/as alunos/as tomam a iniciativa de reorganizar os materiais com o intuito de os melhorarem (e.g. realizar esboços antes de passar para o papel); (3) de estabelecimento de objetivos e planeamento, planear e realizar atividades gerindo o tempo necessário para cumprir objetivos (e.g. começar a estudar antecipadamente para o exame e passar); (4) procurar informação, pesquisar em livros e ir à biblioteca antes de realizar os trabalhos; (5) tirar apontamentos e monitorizar (e.g. tirar notas das aulas e de resultados obtidos, e elaborar uma lista das palavras erradas); (6) de estrutura ambiental, selecionar ou arranjar o meio físico envolvente de forma a tornar a aprendizagem mais eficaz (e.g. eliminar elementos distractores, como o rádio ou a televisão); (7) de auto-consequências, os/as alunos/as punem-se e compensam-se consoante a obtenção de insucesso ou sucesso, respetivamente (e.g. ir ao cinema se passar no exame); (8) de repetição e memorização (e.g. escrever várias vezes a mesma fórmula de matemática até a conseguir decorar); e procura de ajuda social, (9) procurar o grupo de pares, (10) procurar professores/as ou (11) procurar adultos para pedir ajuda quando têm alguma dúvida; de revisão de dados, (12) reler testes, (13) notas ou (14) livros como preparação para testes ou exercícios de sala de aula; e por último, (15) outro tipo de estratégias, estas consistem em declarações por parte de professores/as, pais ou alguém responsável que referem qual o comportamento que os/as alunos/as devem adotar para aprenderem (e.g. dizer para fazer o que o professor mandar). Torna-se importante referir que estas estratégias, exceto a última, são todas esforços e iniciativas voluntárias tomadas por parte do/a aluno/a (Zimmerman, 2013; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986), fomentando a sua autonomia (Schunk & Zimmerman, 2007).

A aplicação e utilização de estratégias autorreguladoras da aprendizagem pode, também, ser influenciada pelas emoções experienciadas pelos/as alunos/as no contexto sala de aula (Bem-Eliyahu & Linnenbrik-Garcia, 2015). Portanto, esta utilização e a implementação destas estratégias potencia a promoção de uma autorregulação da aprendizagem mais eficaz, estabelecendo uma correlação positiva com o êxito escolar dos/as estudantes (Zimmerman,

2013; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986;). Alunos/as que autorregulem as suas cognições, emoções e comportamentos tornam-se mais hábeis a utilizarem e aplicarem estratégias de aprendizagem corretamente, proporcionando um maior nível de realização escolar (Ben-Eliyahu & Linnenbrik-Garcia, 2015). No entanto, estas estratégias, na autorregulação, não devem ser utilizadas como se tratassem de um plano pré-estabelecido, estas devem ser aplicadas de acordo com a tarefa e serem adaptadas, uma vez que o que os/as alunos/as autorreguladores/as da sua aprendizagem devem ser capazes de fornecerem respostas flexíveis para os obstáculos que aparecem no decorrer do seu processo de aprendizagem, sempre de acordo com o objetivo delineado (Rosário et al., 2007).

### **1.3. Aprendizes autorreguladores/as da aprendizagem.**

Mas afinal como se caracterizam alunos/as autorregulados/as? Os/As alunos/as autorregulados/as, ou autorreguladores/as da aprendizagem (Rosário et al. 2007), utilizam processos específicos, como a metacognição e a cognição, que transformam as habilidades preexistentes em conhecimento e competências, relacionando-as com diversas tarefas de forma a transformarem a informação recebida ou recolhida mais eficazmente (Fuente et al., 2015; Zimmerman, 1989; 2002; 2013).

No caso dos/as alunos/as menos autorregulados/as, estes tornam-se mais dependentes durante o seu processo de aprendizagem já que não definem objetivos, dependem de outrem para lhes darem indicações do que devem fazer para conseguirem realizar determinada tarefa (Zimmerman, 2000; 2013). Por outro lado, alunos/as autorregulados/as fazem a gestão dos próprios pensamentos, emoções e comportamentos nos seus contextos sociais e ambientais para atingirem os seus objetivos de aprendizagem, estando cientes dos seus pontos fortes e fracos, apresentando uma perceção clara de quais as suas limitações e tendo uma variedade ampla de estratégias para utilizar quando forem confrontados/as com tarefas mais desafiadoras. Estes/as são capazes de preparar, facilitar e regular as suas aprendizagens, dando feedback das próprias aprendizagens realizadas relativamente às tarefas que executam, tendo capacidade crítica em torno do trabalho desenvolvido por si. E quando estes/as falham ou obtêm sucesso nas tarefas realizadas atribuem os mesmos a fatores controláveis por si próprios, como é o caso do esforço despendido e das estratégias implementadas. Então, alunos/as autorregulados/as são caracterizados/as por serem aprendizes adaptáveis e flexíveis, capazes de monitorizarem o seu próprio processo de aprendizagem e a forma como aplicam as estratégias que têm disponíveis (Buzza & Allinotte, 2013; Tuysuzoglu, 2011).

Deste modo, os comportamentos autorregulatórios da aprendizagem tornam-se mais sólidos e eficientes à medida que o/a aluno/a se desenvolve (Castro, 2007; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Num recente estudo, Ben-Eliyahu e Linnenbrik-Garcia (2015) concluíram que os/as estudantes tendem a criar uma maior independência e a gerir melhor o tempo consoante vão progredindo no processo de aprendizagem. Sendo que a autonomia no controlo do ambiente de estudo, na escolha das estratégias e o controlo comportamental vai aumentando consoante a idade do/a aprendiz e o avançar do nível de estudos. Mencionando que alunos/as em ciclos de estudos mais avançados tendem a utilizar mais e adaptar melhor as estratégias de autorregulação da aprendizagem. No mesmo sentido, Andreas Demetriou (2000) defende que a autorregulação da aprendizagem se desenvolve e melhora com o avançar da idade do/a aprendiz. Por conseguinte, coloca-se a hipótese de que a autorregulação da aprendizagem se relaciona positivamente com o ano escolar dos/as alunos/as, supondo-se que alunos/as com maior nível de escolaridade apresentem níveis autorregulatórios mais altos.

Os/as estudantes autorreguladores/as das suas aprendizagens são indivíduos/as motivados/as para aprender a aprender, encontrando prazer na realização de atividades dentro e fora da sala de aula, querendo tarefas desafiadoras e sendo caracterizados/as pela perseverança, persistência, determinação e esforço ao longo do processo de aprendizagem (Grolnick & Raftery-Helmer, 2015). No entanto, apesar da autorregulação da aprendizagem potenciar competências como a autonomia e o/a aluno/a ser o/a responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, é errado pensar-se que os/as alunos/as não precisam de treino e/ou de um/a tutor/a, estes/as não desenvolvem processos autorregulatórios sozinhos/as, a gestão das atividades e supervisão por parte do/a professor/a não devem ser descartadas (Kostons et al., 2012; Tuysuzoglu, 2011). O/a aprendiz deverá procurar ajuda de colegas, treinadores/as e professores/as sempre que necessitar (Zimmerman & Schunk, 2011), com o intuito de se tornar mais autónomo/a (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001; Zimmerman, 2000).

Em suma, segundo Zimmerman (2013), os/as alunos/as aprendem de forma mais eficaz e melhor quando estão integrados em contextos sociais influentes, como é o caso da família, do grupo de pares, do/a professor/a e da sala de aula. Neste sentido, torna-se importante investigar estas componentes sociocognitivas que influenciam significativamente o processo de aprendizagem dos/as jovens aprendizes.

## **2. Perceção de Aceitação e Rejeição Interpessoal**

A Teoria de Aceitação-Rejeição Interpessoal (*IPARTheory*) é uma teoria do desenvolvimento humano desenvolvida por Rohner (1986) com base em evidências de

socialização e expectativas de vida com o intuito de explicar e prever quais as consequências da aceitação e/ou rejeição dentro das interações pessoais com pessoas significativas, a qual inicialmente se denominava por Teoria de Aceitação-Rejeição Parental (*PARTheory*). Inicialmente, Rohner centrou o foco das suas investigações na parentalidade, investigando quais as causas e consequências de uma criança ter a perceção de ser aceite ou de ser rejeitada pela figura paterna ou pela figura materna durante o seu desenvolvimento. No entanto, atualmente, este autor expandiu o modelo para além da relação pais-filhos/as e incorporou na sua teoria as relações que as crianças possam estabelecer com outras figuras significativas para o seu desenvolvimento, como é o caso do grupo de pares e dos/as professores/as, incorporando também os parceiros íntimos (Rohner, 2010; 2015). Neste sentido, importa referir que se entende por figura significativa (“*significant other*”), nesta teoria, qualquer pessoa que tem uma ligação emocional duradoura com a criança ou adulto, representando uma pessoa insubstituível para esta/e (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012), sendo que a sensação de segurança e conforto depende da qualidade da relação desenvolvida com essa figura (Rohner, 2015). Assim, a *IPARTheory* pressupõe que a perceção de aceitação ou de rejeição por parte dos pais ou por parte de uma outra figura significativa na vida da criança correlaciona-se positivamente com o desenvolvimento comportamental, cognitivo, emocional e com o ajustamento psicológico da criança, exercendo impacto sobre esta (Rohner, 2010; 2015).

Os conceitos de aceitação e a rejeição representam dois polos opostos situados nas extremidades de num *contínuum* que representa a dimensão do carinho (ou afeto) da parentalidade (“*the warmth dimension*”) (Rohner, 1986; 2015). De acordo com o modelo, toda e qualquer pessoa pode ser colocada em qualquer ponto deste *contínuum* entre os dois polos, uma vez que todos já passaram, ao longo da sua vida, por momentos em que experienciaram mais ou menos carinho por parte de pessoas que lhes eram significativas. Desta forma, torna-se importante que referir que ninguém é completamente rejeitado ou completamente aceite, mas sim que existem pessoas em diversos pontos do contínuo desta dimensão (Rohner, 2015).

A dimensão de carinho está diretamente relacionada com a qualidade dos vínculos afetivos entre as pessoas (e.g. relação pai-filho/a; mãe-filho/a), estando ligada à perceção de carinho e preocupação, ou ausência destes, prestada pelas figuras parentais da criança, podendo ser demonstrada através de comportamentos físicos, verbais e/ou simbólicos (Rohner, 2015; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012) (Figura 2). Assim, a aceitação relaciona-se com a expressão de carinho que pode ser manifestada verbalmente (e.g. elogiar, valorizar, dizer coisas positivas sobre a criança), fisicamente (e.g. abraçar, beijar, confortar) ou através de gestos

simbólicos (e.g. usar gestos culturais específicos), refletindo amor, afeto, intenção de cuidar, preocupação e apoio.

No polo oposto, está presente a rejeição que se prende com a ausência ou retirada de sentimentos e comportamentos de aceitação, manifestando-se de formas comportamentais dolorosas para a criança e/ou adulto que as experienciam. Assumindo-se, então, sob quatro formas: de frieza ou ausência de carinho, de hostilidade/agressão, de indiferença ou negligência, e, por fim, de rejeição indiferenciada. A frieza ou ausência de carinho pode manifestar-se de forma física, através da ausência de contacto (e.g. ausência de beijos, abraços, carinhos), ou verbalmente, através da ausência de elogios, de louvores e de mencionar coisas agradáveis acerca da pessoa. A hostilidade/agressão também tem duas formas de manifestação: fisicamente, que consiste em bater, arranhar, pontapear, empurrar, etc., e/ou verbalmente, que abrange insultos, a utilização de sarcasmos, menosprezar, humilhar, dizer coisas más ou cruéis. A indiferença ou negligência refere-se à indisponibilidade física e/ou psicologia, descurando atenção às necessidades da criança. Por último, a rejeição indiferenciada, é quando a criança desenvolve a crença que as figuras significativas não a amam, não gostam dela ou que não têm interesse na mesma, mesmo que não haja comportamentos por partes destas figuras que comprovem estas crenças (Rohner, 1986; 2010; 2015).

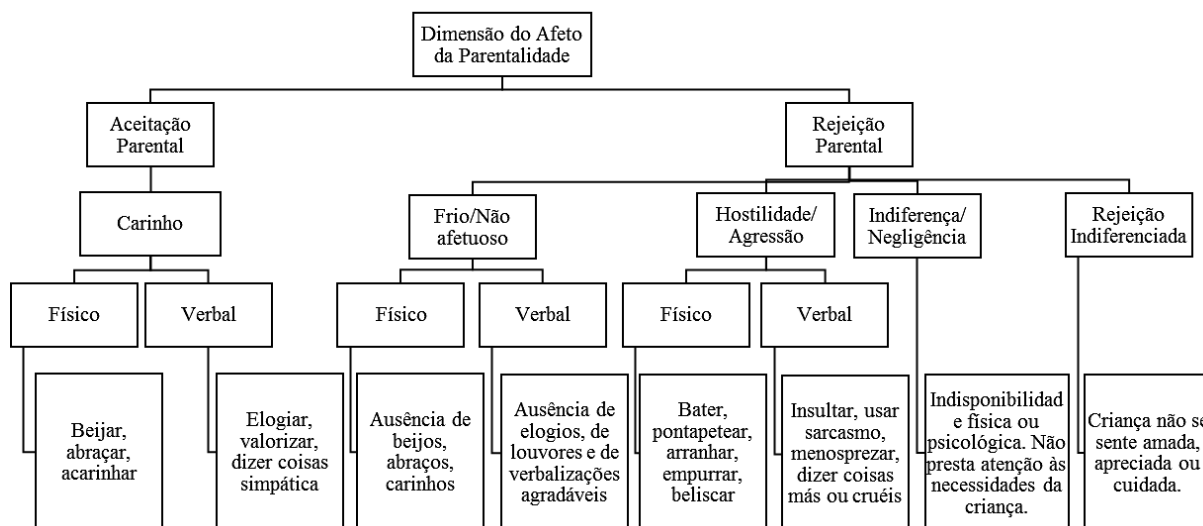


Figura 2. Dimensões da Teoria de Aceitação-Rejeição Interpessoal (esquema adaptado de Rohner, 1986).

Dentro da *IPARTheory* encontram-se três subteorias explicativas: a subteoria da Personalidade, a subteoria do *Coping* e a subteoria dos Sistemas Socioculturais (Rohner, 2015; Rohner et al., 2012). A subteoria da Personalidade procura compreender se todas as crianças, independentemente do género, da raça e do grupo ao qual pertencem, tendem a ter a mesma

reação perante a percepção de serem aceites ou de serem rejeitadas pelos seus pais ou por parte de outras figuras significativas, e tenta compreender esta percepção de rejeição ou aceitação sentida tem influência ao longo de toda a vida da criança, ou seja, se esta percepção terá ou não impacto na sua vida adulta e na velhice, procurando prever e explicar as consequências relativas a essa percepção de aceitação-rejeição ao nível do ajustamento psicológico, personalidade e saúde mental. A subteoria do *Coping* tenta compreender para lá da percepção de aceitação ou rejeição sentida pela criança, explorando como é que algumas crianças conseguem lidar melhor com experiências de rejeição do que outras, explorando quais os motivos que fazem com que algumas crianças e/ou adultos, com experiências de rejeição na infância, se tornam mais resilientes do que outras/os perante a mesma situação, ou seja, procura perceber o porquê de uns lidarem emocionalmente de uma forma mais eficaz do que outros face à rejeição percebida. Por último, a subteoria dos Sistemas Socioculturais que tem como objetivo perceber porque é que alguns pais são aceitantes (carinhosos), outros são rejeitantes (frios e hostis) e outros são rejeitantes-negligentes e tenta explicar o porquê de isto acontecer; tentando, ao mesmo tempo, compreender de que forma a sociedade, o comportamento e as crenças de cada um dentro da comunidade influenciam as atitudes dos pais relativamente aos/às seus/suas filhos/as (Rohner, 2015; Rohner et al., 2012).

### **2.1. Subteoria da personalidade e o ajustamento psicológico do/a aluno/a.**

Ao longo do seu desenvolvimento, o ser humano criou uma necessidade biológica emocional, consciente ou não, de receber, por parte de figuras significativas, respostas positivas, ou seja, respostas ligadas ao polo de aceitação, como carinho, apoio, suporte emocional, alimentação, etc. Normalmente, quando o ser é ainda bebé, as melhores pessoas para satisfazerem esta necessidade ou desejo são o pai e a mãe, mas quando o ser se torna adolescente estas necessidades podem ser satisfeitas por parte de outras figuras não-parentais, como é o caso do/a professor/a. Quando estas necessidades não são asseguradas, as crianças percebem que estão a ser rejeitadas e estas respondem emocionalmente e através de comportamentos (e.g. chorar, lamentar, buscar proximidade), tornando-se inseguras e ansiosas, aumentando a necessidade de receberem respostas positivas o que consequentemente torna-as mais dependentes das figuras significativas (Rohner, 2015; Rohner et al., 2012).

Nesta subteoria da personalidade, a dependência caracteriza-se pelo facto de a criança buscar suporte emocional, situando-se num contínuo entre dois extremos: a dependência e a independência. Deste modo, qualquer adulto e/ou criança pode situar-se em qualquer ponto deste contínuo, sendo que é frequente, quando este/a se sente rejeitado pela figura significativa

ter a tendência a situar-se mais próximo do polo de dependência, desenvolvendo uma necessidade de apoio emocional e constante reafirmação. Para além da dependência, esta percepção de rejeição provoca ainda dor e alterações na personalidade, provocando baixa autoestima, sentimentos de autoadequação negativa e problemas no estabelecimento de novas relações interpessoais, tendo um impacto negativo sob o ajustamento psicológico e na autorregulação emocional da criança (Rohner, 2015).

O mesmo acontece na escola. Quando um/a aluno/a se sente aceite pelo/a professor/a o seu ajustamento psicológico é afetado positivamente, por outro lado, quando o/a mesmo/a se sente rejeitado, tende a ficar desajustado psicologicamente (Rohner, 1986; 2015). Esta desajustamento provocado pela percepção de rejeição leva a que o/a estudante possa vir a desenvolver sete traços de personalidade associados ao mesmo, como a raiva, a hostilidade, a agressividade passiva, problemas em gerir a hostilidade e a agressividade, dependência ou independência defensiva, autoadequação e autoestima baixas, apatia emocional, instabilidade emocional e visão negativa do mundo (Rohner, 2010). Por conseguinte, o/a estudante ao desenvolver este tipo de sentimento a cerca de si próprio/a, começa a duvidar se é capaz de executar tarefas diárias de forma adequada podendo ter um impacto negativo no processo de autorregulação da sua aprendizagem. Este nível de dependência da figura significativa (do/a professor/a) contraria a promoção da autorregulação da aprendizagem, no sentido em que esta autorregulação tem tendência a emancipar a autonomia do/a jovem enquanto aprendiz.

O fator emocional influencia a aprendizagem e o envolvimento escolar (Borba, 2014; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Webster & Hadwin, 2015). Quando um/a aluno/a não se sente confiante, estando instável e com baixa autoestima, características de um perfil psicológico desajustado, este desenvolve medo de expor as suas dúvidas e não pede ajuda, o que inibe o seu potencial em definir objetivos de estudo (Webster & Hadwin, 2015). Estabelecendo-se, desta forma, a hipótese que um/a aluno/a que se encontre desajustado/a a nível psicológico tenha dificuldades no processo de autorregulação, uma vez que este processo é alimentado por feedback por parte do/a aluno/a acerca do seu desempenho e aprendizagem, assim um/a aluno/a desajustado/a terá dificuldades em realizar um feedback real, não conseguindo autoavaliar-se positivamente, enviesando este processo. Mas também, porque um/a aluno/a que esteja desajustado/a a nível psicológico tem dificuldades em definir objetivos de estudo, que é um elemento essencial para que exista autorregulação do processo de aprendizagem.

Em suma, e para este estudo, é importante focarmo-nos sob a subteoria da personalidade da *IPARTheory*, uma vez que é nesta que se encontra a explicação para os impactos positivos e negativos ao nível do ajustamento psicológico da criança, sendo que níveis de desajustamento

psicológico podem exercer influencia sob a aquisição de competências autorregulatórias da aprendizagem.

### **3. Relação Professor/a-Aluno/a e a Autorregulação da Aprendizagem**

A família influencia o desenvolvimento do/a jovem enquanto estudante, mas existem outros fatores que exercem impacto sob o seu desenvolvimento, como é o caso da escola. Então, a escola tem um papel importante para o mesmo, contribuindo para que os/as estudantes adquiram ferramentas e competências fundamentais para o seu futuro em áreas diversificadas (Erkman, Caner, Sart, Börkan & Sahan, 2010). Neste sentido, os/as alunos/as tendem cada vez mais a procurar desenvolver o mesmo tipo de relação segura desenvolvida no seio da família com os/as seus/suas professores/as, tornando esta relação um fator importante para uma adaptação saudável do/a aluno/a ao ambiente escolar (Ali, 2011; Erkman et al., 2010; Rohner, 2010), uma vez que as relações que alunos/as estabelecem com os seus pais e com os/as seus/suas professores/as têm um impacto significativo na conduta escolar, no desempenho escolar e no ajustamento psicológico dos/as mesmos/as (Parmar & Rohner, 2010; Rohner, Khaleque, Elias & Sultana, 2010).

Estudos demonstram que as escolas que promovem aprendizagens mais eficazes são constituídas por professores carinhosos, exigentes e bem preparados, estas qualidades ajudam os/as alunos/as a serem mais bem-sucedidos e reduz a taxa de abandono escolar (Erkman et al., 2010), demonstrando que os/as professores/as exercem influencia no rumo que os/as alunos/as oferecem ao seu percurso escolar (Erkman et al., 2010; Rohner, 2010). Por conseguinte, a relação estabelecida com o/a professor/a correlacionasse diretamente com o comportamento escolar do aluno/a, uma vez que uma relação negativa irá desencadear comportamentos negativos, no sentido em que as expetativas do/a professor/a relativamente ao aluno/a influenciam a perceção do/a aluno/a de aceitação ou de rejeição o que influência diretamente as atitudes perante a escola (Erkman et al., 2010). Deste modo, quando os/as professores/as desenvolvem uma relação positiva com os/as seus/suas alunos/as, importando-se com os/as mesmos/as, o ambiente de aprendizagem torna-se mais positivo, promovendo o desempenho escolar do/a aluno/a e conseqüentemente o seu desenvolvimento (Brophy & Good, 1986 as cited in Erkman et al., 2010).

Relações entre professores/as e os/as seus/suas alunos/as com base em carinho, suporte emocional e afeto promovem o bem-estar e a perceção de aceitação do/a aluno/a o que conseqüente aumenta o desejo do/a aluno/a de quer aprender mais e eleva a sua autoestima (Siqueira, Neto & Florêncio, 2011), promovendo um melhor ajustamento psicológico como

melhoria de comportamentos, maior tolerância à frustração, aumento de competências e uma maior percepção de realização acadêmica (Rohner et al. 2010).

O afeto e a aprendizagem são duas dimensões indissociáveis (Borba, 2014), por isso os/as professores/as que desenvolvem relações baseadas no carinho e no respeito mútuo com os/as seus/suas alunos/as, tendem a desenvolver relações mais amigáveis com os/as mesmos/as, fomentando um maior envolvimento cognitivo por parte dos/as alunos/as no seu processo de aprendizagem e incentivando à criação de mais objetivos pessoais relativamente à aprendizagem (Matzat & Vrieling, 2016; Patrick et al., 2007; Siqueira et al., 2011). Consequentemente, este tipo de relação entre professores/as e alunos/as cria uma maior percepção de aceitação o que leva a uma maior tendência de os/as estudantes serem mais autorreguladores/as da sua aprendizagem (Shahmohammadi, 2013), envolvendo-se cada vez mais nas tarefas escolares e esforçando-se para conseguirem concretizá-las, não tendo medo de pedirem ajuda sempre que surge uma dúvida ou dificuldade durante o processo de aprendizagem (Patrick et al., 2007).

Quanto maior for o suporte emocional sentido por parte do/a professor/a mais os/as alunos/as se tornam capazes de utilizarem estratégias de autorregulação da aprendizagem. Deste modo, os/as alunos/as sentem-se mais confiantes e sentem que o professor/a se preocupa com eles/as o que diminui as suas inseguranças e cria um maior investimento (Patrick et al., 2007; Rohner, 2015); pois alunos/as que se sintam amados/as e aceites desenvolvem maior interesse em aprender e quando se sentem seguros aprendem com maior facilidade (Borba, 2014). Portanto, torna-se relevante estudar a influência da qualidade das relações entre professor/a e aluno/a no que concerne à autorregulação da aprendizagem e ao ajustamento psicológico, de forma a prevenir o desinvestimento escolar, o mal-estar psicológico e consequentemente, a possibilidade de abandono, alertando os/as professores/as para o impacto que os/as mesmos/as têm no desenvolvimento destes/as jovens aprendizes.

Quando o professor/a desenvolve uma relação com os/as seus/suas alunos/as onde existe a percepção de falta de suporte emocional, ou seja, onde exista a percepção de rejeição, os alunos/as revelam um maior desajustamento psicológico e consequentemente baixa autoestima, esforçando-se menos (Ali, 2011; Erkman et al., 2010; Khaleque & Rohner, 2013; Shahmohammadi, 2013). Portanto, quando os/as aprendizes percecionam a sua relação com o professor/a como problemática tendem a avaliá-la como sendo um obstáculo aos seus objetivos relativamente à escola, provocando problemas no processo de aprendizagem normativo, o que aumenta a probabilidade de haverem retenções de ano (Erkman et al., 2010; Rohner et al.,

2010) e uma maior desobediência das regras impostas na sala de aula pelo/a professor/a (Shahmohammadi, 2013).

Por sua vez, a falta de autorregulação da aprendizagem também tem impacto sobre estes fatores, ou seja, alunos/as que não sejam autorreguladores/as da sua aprendizagem tendem a apresentar baixa autoestima e a não cumprirem as regras impostas, mesmo que estes/as não tenham problemas comportamentais (Shahmohammadi, 2013).

## **Capítulo II: Método**

O presente capítulo pretende descrever o estudo empírico realizado, apontando quais os objetivos deste estudo e os seus respetivos problemas e hipóteses de investigação, de acordo com a revisão bibliográfica apresentada no capítulo anterior. Descrevendo qual a constituição da amostra, os instrumentos utilizados que possibilitaram a recolha de dados e quais os procedimentos realizados de forma a alcançar os objetivos propostos.

### **1. Objetivos**

Esta investigação quantitativa tem por objetivo central identificar e compreender a relação existente entre a perceção de aceitação-rejeição dos/as alunos/as relativamente ao/a seu/sua professor/a e o ajustamento psicológico dos/as mesmos/as no âmbito da autorregulação da aprendizagem.

Com esta investigação, para além do objetivo central mencionado, pretende-se, também, explorar objetivos específicos como identificar e compreender a relação existente entre a perceção do/a aluno/a de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a autorregulação da aprendizagem do/a mesmo/a; identificar e compreender a relação existente entre a autorregulação do/a aluno/a e o seu ajustamento psicológico e por último, perceber se existe uma relação entre a autorregulação da aprendizagem do/a aluno/a e o ano escolar que este/a frequenta.

### **2. Problemas e Hipóteses**

Com base no enquadramento teórico e nos objetivos propostos por esta investigação, apresentados anteriormente, foram encontrados os problemas apresentados de seguida e colocadas as suas respetivas hipóteses.

**Problema 1:** Será que existe uma relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a autorregulação da aprendizagem do/a aluno/a?

**Hipótese 1:** A perceção de rejeição pelo/a professor/a correlaciona-se negativamente com a autorregulação da aprendizagem do/a aluno/a.

Rohner e colaboradores (2010) defendem que alunos/as que se percecionem apoio emocional e aceitação por parte dos/as seus/suas professores/as têm tendência a incorporar mais estratégias de autorregulação nas atividades escolares (Rohner et al., 2010). Então, relações entre professores/as e alunos/as desenvolvidas na base do carinho criam uma maior perceção de aceitação conduzindo os/as jovens a serem alunos/as mais autorreguladores do seu processo de aprendizagem (Borba, 2014; Shahmohammadi, 2013).

**Problema 2:** Será que existe uma relação entre a autorregulação da aprendizagem do/a aluno/a e o seu ajustamento psicológico?

**Hipótese 2:** O desajustamento psicológico do/a aluno/a correlaciona-se negativamente com a autorregulação da aprendizagem do/a mesmo/a.

O estado emocional em que o/a aluno/a se encontra influencia a aprendizagem e o envolvimento escolar, pois se um/a aluno/a se sentir inseguro/a, não se sentir adaptado/a ao contexto escolar e apresentar baixa autoestima, terá dificuldades em expor as suas dúvidas o que, conseqüentemente, irá impedir a promoção da autorregulação da aprendizagem (Patrick et al. 2007; Webster & Hadwin, 2015). Quando um/a aluno/a não autorregula o seu processo de aprendizagem tende a apresentar baixa autoestima e a não cumprirem as regras impostas (Shahmohammadi, 2013).

**Problema 3:** Será que existe uma relação entre os níveis de autorregulação de aprendizagem e o ano escolar do/a aluno/a?

**Hipótese 3:** O nível de autorregulação da aprendizagem correlaciona-se positivamente com o ano escolar que os/as alunos/as frequentam.

Alguns estudos apontam para que o facto dos/as alunos/as incorporam comportamentos autorregulados mais sólidos e eficientes à medida que os/as alunos/as se desenvolvem (Castro, 2007; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). E que alunos/as que frequentam anos de escolaridade têm tendência a utilizar mais estratégias autorreguladoras de aprendizagem, adaptando-as melhor (Bem-Eliyahu & Limenbrik-Garcia, 2015), sendo que o ano escolar influencia a aplicação destas estratégias.

### 3. Amostra

Na presente investigação, a metodologia de amostragem foi aleatória, uma vez que todos os/as alunos/as que frequentassem o 3º ciclo e o secundário de escolaridade tinham a mesma probabilidade de participar neste estudo. Torna-se importante referir que foram apenas incluídos/as alunos/as de nacionalidade portuguesa na amostra deste estudo e que todos/as os/as alunos/as portadores/as de necessidades educativas especiais foram excluídos/as.

A amostra é constituída por 116 alunos/as, 48 destes/as alunos/as frequentam o 3º ciclo do ensino básico (41.4%) e 68 o ensino secundário (58.6%) de uma escola pública. Os/as alunos/as da amostra tem idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos ( $M=15.11$ ;  $DP=1.910$ ), sendo 36 alunos do sexo masculino e 80 alunas do sexo feminino. Dos quais 97 (83.6%) dos/as alunos/as não ficaram retidos no mesmo ano ao longo do seu percurso escolar até ao momento da recolha de dados (Tabela 1).

Tabela 1

*Distribuição dos/as Participantes por Sexo, Ciclo de Estudos, Ano de Escolaridade e Número de Retenções*

Variável	N (116)	%
<b>Sexo</b>		
Feminino	80	69
Masculino	36	31
<b>Ciclo de Estudos</b>		
3º Ciclo	48	41.4
Secundário	68	58.6
<b>Ano de Escolaridade</b>		
7º	12	10.3
8º	25	21.6
9º	11	9.5
10º	26	22.4
11º	22	19.0
12º	20	17.2
<b>Nº de Retenções</b>		
Nenhuma	97	83.6
Uma vez	15	12.9
Duas vezes	4	3.4

No que diz respeito ao agregado familiar dos/as alunos/as que constituem a amostra deste estudo, a maioria vive com ambos os pais (76.7%).

No que se refere à perceção que os/as estudantes têm acerca do nível socioeconómico da sua família a maior parte dos/as alunos/as (94%) menciona que percecionam viver num nível socioeconómico médio (Tabela 2).

Tabela 2

*Nível Socioeconómico dos/as Alunos/as da Amostra*

Nível Socioeconómico	N	%
Muito baixo	1	.9
Baixo	15	12.9
Médio	94	81.0
Alto	6	5.2
Total	116	100

Relativamente à profissão dos pais dos/as alunos/as que constituem a amostra deste estudo, estas foram classificadas de acordo com a Classificação Nacional de Profissões de 2010 (edição 2011) (Tabela 3).

Tabela 3

*Profissão dos Pais e das Mães dos/as Alunos/as da Amostra*

	Mãe		Pai	
	N	%	N	%
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	4	3.4	5	4.3
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	20	17.2	13	11.2
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	17	14.7	18	15.5
Pessoal Administrativo e Similares	11	9.5	6	5.2
Pessoal dos Serviços e Vendedores	21	18.1	17	14.7
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	8	6.9	6	5.2
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	2	1.7	22	19.0
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	6	5.2	8	6.9
Trabalhadores Não Qualificados	14	12.1	3	2.6
Desempregado/a	9	7.8	2	1.7
Reformado/a	1	.9	2	1.7
Não respondeu	3	2.6	14	12.1
Total	116	100	116	100

Como é possível observar, através da Tabela 3, os pais dos/as alunos/as trabalham maioritariamente como Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (19.0%) e as mães trabalham maioritariamente no sector de Pessoal dos Serviços e Vendedores (18.1%).

No que concerne às habilitações literárias dos pais e das mães dos/as alunos/as, como é possível constatar na Tabela 4, tanto a maioria dos pais (26.7%) bem como a maioria das mães (27.6%) têm o nível secundário.

Tabela 4

*Habilitações Literárias dos Pais e das Mães dos/as Alunos/as da Amostra*

Habilitações Literárias	Mãe		Pai	
	N	%	N	%
1º Ciclo	14	12.1	8	6.9
2º Ciclo	25	21.6	27	23.3
3º Ciclo	17	14.7	27	23.3
Secundário	31	26.7	32	27.6
Licenciatura	15	12.9	8	6.9
Mestrado	8	6.9	6	5.2
Doutoramento	5	4.3	1	.9
Bacharelato	1	.9	0	0
Não respondeu	0	0	7	6.0
Total	116	100	116	100

#### 4. Instrumentos de Recolha de Dados

Para que recolha de dados deste estudo fosse possível foi necessário recorrer à aplicação de instrumentos de medida das variáveis em estudo aos/às alunos/as que participaram no mesmo. Estes instrumentos incluem quatro questionários: o questionário sociodemográfico (consultar Anexo A), o Questionário de Aceitação-Rejeição do/a Professor/a (TARQ, Rohner, 2005), o Inventário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem (IPAA, Rosário & Lourenço, 2004) e o Questionário de Avaliação da Personalidade (PAQ, Rohner, 2014).

##### 4.1. Questionário sociodemográfico.

O questionário sociodemográfico foi construído para esta investigação com o intuito de recolher informações pessoais relevantes acerca dos/as participantes da mesma de forma a poder caracterizá-los. Para tal, as questões colocadas permitiram recolher informações

relativamente ao sexo, à idade, ao ano escolar que frequentam, ao número de reprovações, a profissão e as habilitações literárias dos seus pais e ao nível socioeconómico que os/as alunos/as pensam que as suas famílias têm. Este questionário é composto por perguntas fechadas de resposta direta e de assinalar com uma cruz a opção correta.

#### **4.2. Inventário de processos de auto-regulação da aprendizagem.**

O Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA) de Pedro Rosário e Abílio Lourenço (2004) permitiu avaliar os processos de autorregulação de aprendizagem que os/as participantes deste estudo utilizam, tendo em conta as características pessoais e os contextos de aprendizagem dos/as alunos/as.

Este inventário foi construído com base no modelo PLEA de Pedro Rosário, envolvendo as três fases do ciclo autorregulatório do mesmo: a Planificação, a Execução e a Avaliação. A fase de Planificação corresponde a um plano que o/a aluno/a faz antes de começar a realizar um trabalho, (e.g. elaborar uma lista do que quer fazer e do que é preciso para o concretizar), a fase da Execução implica que o/a aluno/a pense nos comportamentos a adotar para conseguir atingir os seus objetivos durante a realização do trabalho, a última fase, a Avaliação, completa que o/a aluno/a reflita sobre os aspetos que pode melhorar quando recebe uma nota ou conclui um trabalho (Machado et al., 2011).

O IPAA é constituído por 9 itens divididos equitativamente por três subescalas correspondentes às três fases do modelo PLEA, 3 itens para a fase de Planificação (e.g. “Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas.”), 3 itens para a fase de Execução (e.g. “Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.”) e 3 itens para a fase de Avaliação (e.g. “Guardo e analiso as correções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar.”). Este inventário é de autorresposta através de uma escala de *likert* de 5 pontos, onde o “nunca” corresponde a 1 ponto e o “sempre” a 5 pontos. A pontuação máxima do IPAA é de 90, sendo que quanto mais alta for a pontuação maior é o nível de autorregulação da aprendizagem que o/a aluno/a apresenta.

Neste estudo a escala global apresenta um alfa de *Cronbach* de .82, apontando para uma consistência interna robusta. As fases de Planificação e Avaliação apresentam alfas de .65 e .69 respetivamente, revelando uma consistência interna razoável. A fase de Execução apresenta um alfa de .49, razão pela qual os resultados associados a esta variável devem ser interpretados com algumas reservas.

### **4.3. Questionário de aceitação-rejeição do/a professor/a.**

No âmbito da presente investigação foi utilizada a versão curta do Questionário de Aceitação- Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ) de Ronald Rohner (2005), para crianças.

O TARQ foi utilizado com o propósito de avaliar as percepções dos/as alunos/as relativamente ao comportamento que os/as seus/suas professores/as têm com eles/as, ou seja, permitiu avaliar se os/as alunos/as se percecionam mais aceites ou mais rejeitados pelo/a seu/sua professor/a.

O TARQ é constituído por quatro subescalas: 8 itens no carinho (e.g. “Faz-me sentir que aquilo que eu faço é importante.”), 6 itens para a hostilidade/agressão (e.g. “Castiga-me quando está zangado/a.”), 6 itens para a indiferença/negligência (e.g. “Não me presta atenção.”) e 4 itens para a rejeição indiferenciado (e.g. “Faz-me sentir que eu não sou desejado/a.”) e tem um total de 24 itens. Este questionário é de autopreenchimento através de uma escala de *likert* de 4 pontos, em que 1 corresponde a “quase nunca é verdade” e 4 a “quase sempre é verdade”.

A pontuação global máxima do TARQ é de 96 pontos e é avaliada de forma inversa, quanto maior a pontuação, maior será o nível de percepção de rejeição por parte do/a aluno/a (Rohner, Khaleque, Elias & Sultana, 2010). Importa referir que quando a pontuação obtida, neste questionário, é igual ou superior a 60 pontos significa que o/a aluno/a perceciona rejeição por parte do/a professor/a sendo esta mais significativa do que a percepção que o/a aluno/a sente de aceitação. Para este estudo, utilizou-se o fator global, obtendo um alfa de *Cronbach* de .87, o que indica consistência interna robusta.

### **4.4. Questionário de avaliação da personalidade.**

O Questionário de Avaliação da Personalidade (PAQ) de Ronald Rohner (2014) existe em duas versões, uma para adultos e outra para crianças. Para esta investigação foi utilizada a versão reduzida para adultos deste questionário, versão adaptada por Márcia Machado e Francisco Machado.

O PAQ possibilitou avaliar o nível de ajustamento psicológico do/a aluno/a, permitindo a obtenção de um perfil psicológico do/a mesmo/a. Sendo constituído por 42 itens, sendo que estes estão divididos por sete subescalas: 6 itens para a hostilidade/agressividade (e.g. “Penso em lutar ou em ser desagradável.”), 6 itens para a dependência (e.g. “Gosto que os/as meus/minhas amigos/as sintam pena de mim quando me sinto doente.”), 6 itens para a autoestima negativa (e.g. “Sinto que não sou bom/boa e que nunca o serei.”), 6 itens para a baixa responsividade (e.g. “Tenho dificuldade em mostrar aos outros como realmente me sinto.”), 6 itens para a autoadequação negativa (e.g. “Sinto que consigo fazer as coisas que

quero tão bem como a maioria das pessoas.”), 6 itens para a instabilidade emocional (e.g. “Sinto-me mal ou zangado/a quando tento fazer uma coisa e não consigo.”) e 6 itens para a visão negativa do mundo (e.g. “Para mim o mundo é um lugar infeliz.”). Estas subescalas dizem respeito a várias características de personalidade, representando, desta forma, uma medida geral do ajustamento psicológico do/a aluno/a que preencheu o questionário.

O perfil psicológico obtido através deste questionário encontra-se relacionado, segundo a *IPARTheory*, com experiências de aceitação-rejeição por parte das figuras parentais e por parte de outras figuras significativas na vida destes/aos alunos/as.

O preenchimento deste questionário é feito através de uma escala de *likert* de 4 pontos, em que “quase sempre é verdade” corresponde a 1 ponto e “quase nunca é verdade” a 4 pontos. A pontuação máxima deste instrumento é de 168 e a mínima de 42 pontos, existindo desajustamento psicológico quanto maior for a pontuação obtida e ajustamento psicológico quanto menor a pontuação, tendo por referência o ponto médio de 105 pontos (Rohner, 1978).

Para esta investigação foi utilizada a escala global, obtendo, relativamente ao PAQ, um alfa de *Cronbach* igual a .78, indicando uma boa consistência interna.

## 5. Procedimento

Primeiramente, para a recolha de dados para a presente investigação foi necessário pedir autorização à Direção Geral da Educação (DGE) para poder ministrar os questionários no meio escolar. Após a obtenção da autorização por parte da DGE, foram contactadas, pessoalmente, diversas escolas do distrito do Porto com intuito de obter autorização por parte dos seus/suas presidentes/diretores/as/ para que fosse possível ministrar os questionários nas suas escolas. Para tal, foi entregue pedidos de autorização (consultar Anexo B) a todas as escolas contactadas, onde uma dessas escolas contactou a investigadora.

Num primeiro momento foi realizada uma reunião com o vice-presidente da escola, onde foram discutidos detalhes como o anonimato das informações recolhidas, o número de alunos/as necessários para a recolha de dados, quais seriam as turmas para participar nesta investigação e onde foram esclarecidas algumas dúvidas acerca dos objetivos e métodos de recolha utilizados para a investigação. Depois, todas estas informações foram debatidas numa reunião de direção, onde foi adquirida a autorização. Por conseguinte, foram entregues os consentimentos informados (consultar Anexo C) a todos/as alunos/as, pertencentes a turmas seleccionadas aleatoriamente, para entregarem aos/às seus/suas encarregados/as de educação, de forma a obter a sua autorização dos/as seus/suas educandos/as para participassem no estudo.

Após a obtenção dos consentimentos dos/as encarregados/as de educação, foi distribuído a cada um/a dos/as alunos/as um consentimento informado (consultar Anexo D) de forma a que estes/as pudessem decidir se queriam ou não participar nesta investigação, dando-lhes a oportunidade de esclarecer qualquer dúvida, tendo a noção que poderiam desistir a qualquer momento se sentissem algum desconforto.

Finalizando a recolha de todos os consentimentos informados, foram entregues a todos/as alunos/as, que tinham autorização dos/as seus/as encarregados/as de educação e que aceitaram participar, um questionário impresso, enquanto lhes eram dadas todas as indicações para o preenchimento e compreensão do mesmo. No final, os questionários foram recolhidos e foi agradecida a participação de todos/as alunos/as e disponibilidades de todos/as professores/as que colaboraram.

Concluindo a recolha de dados e para que fosse possível alcançar os objetivos delineados nesta investigação, todos os dados recolhidos foram inseridos numa base de dados com o intuito de proceder ao tratamento estático e análise do mesmo. Para tal, foi utilizado o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), que permitiu a obtenção dos resultados que serão apresentados no capítulo seguinte.

### **Capítulo III: Apresentação e Discussão de Resultados**

No presente capítulo será apresentada a análise dos resultados obtidos, com base nos problemas e suas respetivas hipóteses descritas anteriormente. De seguida, será exposta a discussão elaborada acerca desta análise.

#### **1. Apresentação de Resultados**

Inicialmente será apresentada a caracterização da amostra desta investigação relativamente às variáveis em estudo. De seguida, será apresentado a interpretação das relações encontradas entre a aceitação-rejeição pelo/a professor/a, o ajustamento psicológico do/a aluno/a, a autorregulação da aprendizagem e o ano escolar dos/as alunos, de forma a responder aos problemas inicialmente colocados.

De forma tentar responder ao objetivo central e aos objetivos específicos propostos para esta investigação científica, apresenta-se, na Tabela 5, os resultados da análise descritiva das variáveis em estudo.

Tabela 5

*Análise Descritiva das Variáveis em Estudo*

Variável	N	Mín.	Máx.	M	DP
Autorregulação da Aprendizagem	116	18	44	31.82	6.12
Planificação	116	5	15	10.59	2.34
Execução	116	4	15	10.19	2.33
Avaliação	116	5	15	11.04	2.49
Aceitação-Rejeição Professor/a	116	24	90	41.28	13.14
Ajustamento Psicológico	116	58	138	86.53	14.63
Ano Escolar do/a Aluno/a	116	7	12	9.70	1.64

Ao analisar-se a Tabela 5 e considerando o facto de que a pontuação máxima que se pode obter na escala total da autorregulação de aprendizagem é de 45 pontos, e a média de pontos obtidos nesta escala neste estudo é de 31.82 pontos, permite-nos constatar que a os/as alunos/as que constituem a amostra, na sua maioria, apresentam uma boa autorregulação do seu processo de aprendizagem.

No que concerne a análise das fases do modelo de autorregulação da aprendizagem, o PLEA, tanto na fase de Planificação (M=10.59) como na fase de Execução (M=10.19) bem como na fase de Avaliação (M=11.04), como é possível observar-se através da Tabela 5, e uma vez que a pontuação máxima em cada fase é de 15 pontos, os/as alunos/as que participaram neste estudo apresentam bons níveis de autorregulação de aprendizagem nestas três fases do processo de aprendizagem, estes dados corroboram com os dados descritos anteriormente.

Relativamente à perceção do/a aluno/a de aceitação-rejeição pelo/a seu/sua professor/a e tendo em conta que o ponto médio da escala global de aceitação-rejeição é de 60 pontos, onde valores mais altos indicam a perceção de rejeição e valores mais baixos indicam a perceção de aceitação, os resultados obtidos neste estudo (M=41.28) demonstram que os/as alunos/as que constituem a amostra, na sua maioria, percecionam os/as seus/suas professores/as como aceitantes (Tabela 5).

No que concerne ao nível de ajustamento psicológico apresentado pelos/as alunos/as desta amostra a média é de 86.53 pontos. Uma vez o ponto médio da escala global de ajustamento psicológico é de 105 pontos, onde valores acima correspondem a um desajustamento psicológico e valores mais baixos indicam ajustamento psicológico, é possível observar-se, a partir da Tabela 5, que estes/as alunos/as, predominantemente, encontram-se psicologicamente ajustados/as.

Tabela 6

*Correlação entre a Percepção de Aceitação-rejeição pelo/a Professor/a, o Ajustamento Psicológico, a Autorregulação da Aprendizagem e o Ano Escolar dos/as Alunos/as*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Autorregulação	---						
2. Planificação	.86**	---					
3. Execução	.85**	.60**	---				
4. Avaliação	.86**	.60**	.59**	---			
5. A-R pelo/a Professor/a	-.24**	-.19*	-.14	-.29**	---		
6. Ajustamento Psicológico	-.21*	.26**	-.15	-.14	.32**	---	
7. Ano Escolar do/a Aluno/a	.07	.09	-.01	.11	.01	.09	---

\*\*  $p \leq .01$

\*  $p \leq .05$

Com o intuito de responder ao primeiro problema, correlacionou-se a autorregulação da aprendizagem dos/as alunos/as com a sua percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a. De acordo com os resultados obtidos, como é possível observar na Tabela 6, verificou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a autorregulação da aprendizagem e a percepção de rejeição pelo/a professor/a. Ou seja, quanto menor for percepção de rejeição por parte do/a professor/a sentida pelo/a aluno/a, maior será a autorregulação de aprendizagem do/a mesmo/a.

De forma a explorar e aprofundar um pouco mais esta relação, correlacionou-se as fases do processo de autorregulação da aprendizagem com a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a. Assim, verificou-se que a fase de Planificação tem uma correlação negativa estatisticamente significativa com a percepção de rejeição pelo/a professor/a, ou seja, quanto menor for a percepção de rejeição por parte do/a professor/a, mais capazes os/as alunos/as serão de planificar os seus processos de aprendizagem. Ao correlacionar-se a fase de Avaliação com a percepção de aceitação-rejeição por parte do/a professor/a verificou-se a existência de uma correlação negativa e estatisticamente significativa, ou seja, quanto menor for a percepção de rejeição sentida por pelos/as alunos/as por parte do/a seu/sua professor/a, melhor/menor será a avaliação realizada pelos/as mesmos/as das suas tarefas escolares. Relativamente à fase de Execução não se verificou nenhuma correlação estatisticamente significativa com a aceitação-rejeição pelo/a professor/a, como é possível observar-se através da Tabela 6.

Para responder ao segundo problema, correlacionou-se a autorregulação da aprendizagem com o ajustamento psicológico dos/as alunos/as (Tabela 6), podendo constatar-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre estas duas variáveis. Esta correlação indica que quanto menor for o nível de desajustamento psicológico apresentado pelo/a aluno/a, maior será a sua autorregulação da aprendizagem.

De modo a explorar e aprofundar um pouco mais a relação existente entre a autorregulação da aprendizagem e o ajustamento psicológico dos/as alunos/as da amostra, correlacionou-se as fases que constituem o processo de autorregulação da aprendizagem com o ajustamento psicológico (Tabela 6). Por conseguinte, é possível constatar-se que a fase da Planificação se correlaciona de forma positiva e estatisticamente significativa com o ajustamento psicológico, estes dados indicam que quanto maior for o desajustamento psicológico apresentado pelo/a aluno/a, maior será o seu nível de planificação. Por outro lado, não se encontraram correlações estatisticamente significativas para as fases de Execução e de Avaliação relativamente ao ajustamento psicológico dos/as alunos/as.

Para responder ao terceiro e último problema, correlacionou-se a autorregulação da aprendizagem com o ano escolar frequentado pelo/a aluno/a. Ao observar-se a Tabela 6 é possível constatar que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre estas duas variáveis, ou seja, o ano escolar não se encontra associado com a autorregulação da aprendizagem. No mesmo sentido, ao analisar-se as correlações entre as fases do processo de autorregulação da aprendizagem e o ano escolar que o/a aluno/a frequenta a informação anterior foi corroborada, ou seja, a fase de Planificação, a fase de Execução e a fase de Avaliação não se relacionam com o ano escolar nem o ano escolar exerce influência sobre as fases do processo de autorregulação do modelo PLEA.

Relativamente à análise de resultados obtidos torna-se ainda importante realçar a relação existente entre o ajustamento psicológico e a perceção de rejeição pelo/a professor/a, apesar desta análise não fazer parte dos objetivos iniciais definidos para esta investigação. Deste modo, ao analisar-se a tabela 6 é possível constatar que a perceção de rejeição por parte do/a aluno/a e o nível de ajustamento psicológico do/a mesmo/a correlacionam-se de forma positiva e estatisticamente significativa. Ou seja, quanto maior for a perceção de rejeição sentida pelo/a aluno/a relativamente ao/à seu/sua professor/a, maior será o nível de desajustamento psicológico por ele/a apresentado.

Adicionalmente, e de forma a aprofundar os resultados obtidos através da análise correlacional efetuada anteriormente, procedeu-se à realização de uma análise de regressão linear (Tabelas 7 e 8). Esta foi efetuada com o intuito de encontrar relações de causa-efeito

entre as variáveis em estudo nesta investigação, de forma a explorar a existência de preditores, e assim, perceber se a perceção de aceitação-rejeição por parte do/a professor/a e o nível de ajustamento psicológico dos/as estudantes influencia o processo de autorregulação da aprendizagem dos/as mesmos/as e se a perceção sentida pelo/a aluno/a de ser aceite ou rejeitado/a pelo/a seu/sua professor/a influencia o seu nível de ajustamento psicológico.

Tabela 7

*Preditores da Autorregulação da Aprendizagem dos/as Alunos/as da Amostra*

	$\Delta R^2$	$\beta$	DP	<i>p</i>
Aceitação-Rejeição Professor/a	.051	-.244	.042	.008
Ajustamento Psicológico	.037	-.214	.038	.021

Ao analisar os resultados obtidos através da regressão linear entre a autorregulação da aprendizagem dos/as alunos/as, sendo esta a variável dependente, e a aceitação-rejeição (Tabela 7), observou-se que o modelo é válido ( $p=.008$ ) e que explica 5% dos resultados obtidos. Assim, a correlação é estatisticamente significativa entre estas duas variáveis, o que quer dizer que a perceção de rejeição sentida pelo/a aluno/a por parte do/a seu/sua professor/a prediz uma menor utilização de processos de autorregulação da aprendizagem por parte do/a aluno/a.

Com a análise da regressão linear entre a autorregulação da aprendizagem dos/as alunos/as da amostra e o nível de ajustamento psicológico dos/as mesmos/as (Tabela 7), verificou-se que o modelo é válido ( $p=.021$ ), sendo que este explica 4% dos resultados. Desta forma, observou-se que a correlação entre estas variáveis é estatisticamente significativa, ou seja, um perfil de desajustamento psicológico do/a aluno/a prediz uma menor utilização de processos de autorregulação da aprendizagem por parte do/a mesmo/a.

Tabela 8

*Preditor de Ajustamento Psicológico dos/as Alunos/as da Amostra*

	$\Delta R^2$	$\beta$	DP	<i>p</i>
Aceitação-Rejeição Professor/a	.097	.323	.099	.000

Por último, ao realizar a regressão linear entre o ajustamento psicológico do/a aluno/a, variável dependente, e a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a (Tabela 8), observou-se que o modelo é válido ( $p<.001$ ) e que explica 10% dos resultados obtidos. Neste sentido, a correlação entre estas duas variáveis é estatisticamente significativa, demonstrando

que a percepção de rejeição sentido pelos/as alunos/as por parte do/a seu/sua professor/a prediz um maior nível de desajustamento psicológico por parte dos/as mesmos/as.

## 2. Discussão de Resultados

Ao longo desta secção, os resultados estatisticamente significativos obtidos, anteriormente analisados, são discutidos, no sentido de os contextualizar e de os fundamentar, enquadrando-os nos problemas e nas hipóteses de investigação apresentados previamente, de acordo com as evidências científico-teóricas relevantes encontradas.

A presente investigação teve como objetivo central identificar e compreender a relação existente entre a percepção de aceitação-rejeição dos/as alunos/as do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário relativamente ao/à seu/sua professor/a e ao ajustamento psicológico dos/as mesmos/as no âmbito da autorregulação da aprendizagem.

Em resposta ao Problema 1, “será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a autorregulação da aprendizagem do/a aluno/a?”, os resultados obtidos, através dos testes de correlação de Pearson, demonstraram que existe uma relação negativa estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição pelo/a seu/sua professor/a e a autorregulação da aprendizagem do/a aluno/a, aceitando-se, desta forma, a Hipótese 1 desta investigação. Deste modo, conclui-se que quanto menor for a percepção de rejeição sentida pelo/a aluno/a por parte do/a seu/sua professor/a, maior será o nível de autorregulação da aprendizagem do/a aluno/a. Estes resultados vão de encontro à literatura apresentada anteriormente, uma vez que quando os/as alunos/as se sentem aceites pelos/as seus/suas professores/as tendem a interiorizar e a reconhecer os valores e as práticas dos/as professores/as como sendo as suas (Maulana, Opdenakker, Stroet & Bosker, 2013). Logo, se um/a professor/a for autorregulador/a da aprendizagem e incorporar esta característica no seu método de ensino, os/as seus/suas alunos/as vão, conseqüentemente, interiorizar a autorregulação da aprendizagem no seu próprio processo de aprendizagem (Pino-Pasternak, Basilio & Whitebread, 2014; Rosário, González-Pienda, Cerezo, Pinto, Ferreira, Abilio & Paiva, 2010; Shahmohammadi, 2013). Assim, os/as professores/as envolvidos/as fornecem a estrutura do processo de aprendizagem, tornando o processo autorregulatório mais fácil para os/as alunos/as (Yen, Bakar, Roslan, Suluan & Rahman, 2005). Por outro lado, quando os/as alunos/as experienciam rejeição por parte do/a professor/a, o seu desenvolvimento e os resultados relativamente à aprendizagem ficam condicionados (Connell & Wellborn, 1991). Ou seja, relações entre professores/as e alunos/as consideradas negativas, caracterizadas pela distância, negligência e rejeição prejudicam o desenvolvimento das competências dos/as estudantes

(Maulana et al., 2013), como é o caso da autorregulação da aprendizagem. Sendo importante o/a professor/a expressar carinho e valorizar os/as seus/suas alunos/as (Connell & Wellborn, 1991), pois, como já foi referido anteriormente, quando os/as alunos/as se sentem emocionalmente apoiados/as pelos/as seus/suas professores/as envolvem-se mais nas tarefas escolares, procuram mais ajuda e utilizam mais os processos autorreguladores da aprendizagem, como é o caso do aumento da aplicação de estratégias de autorregulação da aprendizagem (Patrick et al. 2007). Em suma, uma relação positiva e amigável entre professor/a e aluno/a encoraja os/as aprendizes a se tornarem seres mais autorreguladores do seu processo de aprendizagem (Raufelder, Scherber & Wood, 2016; Shahmohammadi, 2013). Em suma, relações com base no carinho promovem um maior envolvimento escolar o que permite a estimulação da autorregulação da aprendizagem nos/as alunos/as.

Em resposta ao Problema 2, “será que existe uma relação entre a autorregulação da aprendizagem do/a aluno/a e o ajustamento psicológico do/a mesmo/a?”, foi possível constatar que existe uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a autorregulação da aprendizagem do/a aluno/a e o nível de ajustamento psicológico do/a mesmo/a, aceitando-se, assim, a Hipótese 2 deste estudo. Portanto, quanto menor for o seu nível de ajustamento psicológico, maior será a autorregulação da aprendizagem realizada pelo/a aluno/a. Neste sentido, estudos demonstram que se um/a aluno/a utilizar e implementar, de forma eficaz, estratégias de autorregulação da aprendizagem tendem a permanecer mais ajustados/as, assim, estratégias autorreguladoras da aprendizagem insuficientes podem determinar dificuldades de ajustamento nos/as alunos/as (Cazan, 2012). Assim, alunos/as que apresentam uma autorregulação da aprendizagem mais autónoma evidenciam uma maior compreensão conceptual, um melhor ajuste e maior nível de enfrentamento, tornando-se mais propensos/as a internalizar os valores expressos no contexto de aprendizagem. Neste sentido, estudos indicam que a autorregulação da aprendizagem está associada com a aquisição de habilidades cognitivas e desenvolvimento do *self*, ou seja, aprendizagem de alta qualidade e bem-estar psicológico (Deci, Ryan & Williams, 1996). Ou seja, quanto mais capazes os/as aprendizes forem de utilizar processos autorregulatórios de aprendizagem sentiram-se mais autónomos e mais confiantes, promovendo assim níveis de ajustamento psicológico positivos. Por outro lado, o nível emocional do/a estudante também influencia o envolvimento escolar do/a mesmo/a e conseqüentemente o desenvolvimento de um processo de aprendizagem autorregulado pelo/a aluno/a, isto é, quando um/a aluno/a não se sente confiante e apresenta baixa autoestima dificilmente conseguirá criar um processo autorregulatório da aprendizagem, apresentando dificuldades na definição de objetivos e implementação de estratégias

autorregulatórias (Shahmohammadi, 2013; Webster & Hadwin, 2015). Uma vez que alunos/as emocionalmente instáveis apresentam frequentemente incapacidade de planeamento, insucesso na aplicação de estratégias e na elaboração das mesmas (Ben-Eliyahu & Bernacki, 2015), deste modo, se existe problemas ao nível da planificação, que é uma fase do processo de autorregulação da aprendizagem, o processo não funcionará de forma eficaz, por isso haverá problemas na autorregulação da aprendizagem.

Por último, e em resposta ao Problema 3, “será que existe uma relação entre os níveis de autorregulação de aprendizagem e o ano escolar do/a aluno/a?”, verificou-se, através dos resultados obtidos da correlação, que não existe uma correlação estatisticamente significativa, ou seja, o ano escolar que o/a aluno/a frequenta não influencia a autorregulação da aprendizagem nem a autorregulação da aprendizagem influencia o ano escolar do/a aluno. Deste modo, rejeita-se a Hipótese 3 desta investigação. Estes resultados contrariam o enquadramento teórico apresentado, onde alguns autores referenciados mencionam que os/as alunos/as à medida que vão progredindo relativamente ao nível de estudos vão se tornando cada vez mais aptos para autorregular a sua aprendizagem (Ben-Eliyahu & Linnenbrik-Garcia, 2015), mostrando que à medida que estes/as aprendizes se desenvolvem tornam-se capazes de terem comportamentos autorreguladores da aprendizagem mais eficazes (Castro, 2007; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Por outro lado, existem estudos realizados em Portugal em que os/as autores/as defendem que à medida que os/as alunos/as avançam de ano escolar utilizam menos estratégias autorreguladoras (Rosário et al. 2013; Rosário, Núñez, González-Pienda, Valle, Trigo & Guimarães, 2010) e que alunos/as com idades mais baixas apresentam maiores níveis de autorregulação do que os/as alunos/as mais velhos (Filho et al., 2015). No entanto, para os resultados obtidos na presente investigação não existe suporte da literatura científica, desta forma esta hipótese deverá ser averiguada em investigações futuras com uma amostra constituída por um maior número de alunos/as com a formação de grupos mais homogéneos.

Adicionalmente aos objetivos deste estudo e devido a resultados encontrados, durante a análise dos mesmos, torna-se importante explicar a relação existente entre a perceção de rejeição pelo/a professor/a e o ajustamento psicológico do/a aluno/a, uma vez que foi encontrada uma correlação positiva estatisticamente significativa entre estas duas variáveis. Ou seja, quanto maior for a perceção de rejeição sentida pelo/a aluno/a relativamente ao/à seu/sua professor/a maior será o nível de desajustamento psicológico do/a aluno/a. Estes resultados relacionam-se com a revisão teórica, uma vez que se observa que a relação que os/as alunos/as têm com as suas figuras significativas, neste caso os/as seus/suas professores/as, têm impacto

sobre a conduta escolar e o ajustamento psicológico dos/as alunos/as (Parmar & Rohner, 2010; Rohner, 2015; Shin e Kim, 2008), influenciando o desenvolvimento adaptativo dos/as mesmos/as (Ali, 2011). Ou seja, o ajustamento psicológico do/a aprendiz é influenciado pela percepção que este/a tem sobre ser aceite ou rejeitado/a pelo/a seu/sua professor/a (Rohner, 2010), uma vez que alunos/as que se sentem rejeitados/as pelos/as professores/as deixam de investir e de se envolver no contexto escolar o que, conseqüentemente, compromete o seu desempenho académico e o ajustamento psicológico dos/as mesmos/as (Mercer & DeRosier, 2008). Deste modo, alunos/as que percecionam rejeição podem tender a desenvolver um perfil psicológico desajustado caracterizado pela raiva, hostilidade, agressividade, problemas ao nível da hostilidade, dependência, baixa autoestima, apatia emocional, visão negativa do mundo, instabilidade emocional e baixa autoadequação (Khaleque & Rohner, 2013; Rohner, 2010). Um mau suporte emocional por parte do/a professor/a provoca, nos/as alunos/as, baixa autoestima relativamente à sua competência escolar (Ali, 2011). Por outro lado, alunos/as que percecionem aceitação pelo/a professor/a apresentam níveis mais elevados de ajustamento psicológico (Parmar & Rohner, 2010), levando os/as alunos a quererem aprender cada vez mais e aumentando a sua autoestima (Siqueira, Neto & Florêncio, 2011). Deste modo, é possível corroborar o que foi mencionado anteriormente, ou seja, o estabelecimento de relações positivas entre os/as alunos/as e os/as seus professores/as baseadas no carinho promovem não só um melhor desempenho e envolvimento escolar como também proporcionam bem-estar psicológico e uma melhor adequação ao contexto escolar, permitindo que estes/as desenvolvam competências académicas melhores e realizem aprendizagens significativas.

Em suma, torna-se ainda importante mencionar que através das análises regressivas pôde-se constatar que a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e o nível de ajustamento psicológico dos/as alunos/as influenciam a utilização de processos autorregulatórios de aprendizagem. Ou seja, um/a aluno/a que percecione rejeição por parte do/a seu/sua professor/a utilizará menos processos autorregulatórios de aprendizagem, como por exemplo, utilizar menos estratégias autorregulatórias, o que conseqüentemente influenciará negativamente a promoção da autorregulação da aprendizagem dos/as aprendizes. No mesmo sentido, um/a aluno/a que apresente um perfil de desajustamento psicológico irá utilizar menos processos autorregulatórios, ou seja, o desajustamento psicológico dos/as alunos/as influencia a promoção da autorregulação da aprendizagem. Estes resultados corroboram com a análise efetuada e descrita anteriormente. Ainda através destas análises, foi possível verificar-se que um/a aluno/a que percecione rejeição por parte do/a seu/sua professor/a influencia o nível de ajustamento psicológico do/a aluno/a negativamente, sendo que este/a apresentará um nível

maior de desajustamento psicológico. Assim, estes dados vêm corroborar os resultados obtidos anteriormente através das correlações entre as variáveis em estudo.

### **Conclusão**

A presente investigação teve o intuito de aprofundar o tema da percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e ajustamento psicológico dos/as alunos/as do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e a autorregulação da aprendizagem dos/as mesmos/as.

Através dos resultados obtidos nesta investigação e da sua respetiva análise foi possível deduzir que a percepção de rejeição pelo/a professor/a sentida pelo/a aluno/a e o ajustamento psicológico do/a mesmo/a está associada à autorregulação do processo de aprendizagem realizada pelo/a aprendiz. Podendo concluir que relações baseadas no afeto e no carinho para além de promoverem bem-estar psicológico, promovem também a estimulação de autorregulação da aprendizagem o que, por consequente, leva a um desempenho académico mais eficaz e maior probabilidade de obter sucesso. Sendo, assim, considera-se essencial o estabelecimento de relações positivas entre professores/as e alunos/as e que os/as professores/as insiram no seu método de ensino etapas do processo autorregulatório, de forma a que os/as alunos/as se apropriem delas como se fossem características suas no seu processo de aprendizagem. Para além disso, foi também possível verificar, através dos resultados desta investigação, a importância de os/as alunos/as se encontrarem regulados ao nível emocional, apresentando um perfil psicológico ajustado, para que os/as mesmos/as sejam capazes de formularem os seus próprios objetivos de aprendizagem e implementarem de forma eficaz as estratégias de aprendizagem, conseguindo planear e delinear as suas aprendizagens. Em suma, é possível concluir que alunos/as que se percebem como aceites pelos/as seus/suas professores/as e que apresentem um perfil psicológico ajustado, apresentam maiores níveis de autorregulação de aprendizagem o que, por conseguinte, promove aprendizagens significativas e de maior qualidade permitindo sucesso escolar.

Esta investigação, apesar do seu carácter inovador, apresenta algumas limitações, uma vez que apenas foram recolhidos dados de uma escola do norte do país, o número de participantes não apresenta homogeneidade entre o número de alunos do sexo masculino e o número de alunas do sexo feminino, formando grupos muito díspares impedido a comparação da autorregulação da aprendizagem entre os sexos da amostra. O mesmo acontece ao nível do número de alunos/as por ano de escolaridade.

Com a presente investigação espera-se ter contribuído para a tomada de consciência do impacto da qualidade da relação entre professores/as e alunos/as, salientando a importância da

perceção de aceitação-rejeição por parte do/a professor/a e do ajustamento psicológico para o processo de aprendizagem dos/as jovens aprendizes e o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

O tema da presente investigação ainda se encontra pouco explorado, sendo necessário mais investigações nesta área. Para investigações futuras sugere-se realizar a comparação entre o sexo dos/as alunos/as relativamente à autorregulação da aprendizagem, explorar a relação da variável dependência com o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, analisar se a relação com as figuras parentais influencia o processo autorregulatório da aprendizagem. Seria, também, interessante explorar se a criatividade se relaciona com a autorregulação da aprendizagem, uma vez que a criação de novas estratégias de autorregulação da aprendizagem e adaptação das mesmas aos contextos de aprendizagem é essencial para o processo autorregulatório.

Esta investigação também pretende sensibilizar a comunidade escolar e educativa para a elaboração de programas de intervenção que promovam relações entre professores/as e os/as seus/suas alunos/as com base no carinho e na afetividade, enfatizando para a importância de estabelecer também métodos de ensino que promovam a autorregulação da aprendizagem dos/as alunos/as prevenindo o insucesso escolar, o abandono e conseqüente absentismo escolar. Adicionalmente, esta investigação pretende sensibilizar para a importância da promoção da autorregulação da aprendizagem não só para o contexto académico da vida dos/as jovens estudantes, mas também para o desenvolvimento de competências cognitivas (como pensar, planear) e de autonomia que podem expandir-se para outros contextos.

### Referências

- Ali, S. (2011). Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and the academic achievement, adjustment, and behavior of children: literature review. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2(5), 138-147. Retrieved from: [http://academicjournals.org/article/article1381912162\\_Ali.pdf](http://academicjournals.org/article/article1381912162_Ali.pdf)
- Azevedo, A., Dias, P., Salgado, A., Guimarães, T., Lima, I., & Barbosa, A. (2012). Teacher-student relationship and self-regulated learning in portuguese compulsory education. *Paidéia*. 22(52), 197-206. doi: 10.1590/S0103-863X2012000200006
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In: R. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (pp. 69-164). Lincoln, University of Nebraska Press.
- Ben-Eliyahu, A., & Bernacki, M. (2015). Addressing complexities in self-regulated learning: a focus on contextual factors, contingencies, and dynamic relations. *Metacognition and Learning*, 10(1), 1-13. doi: 10.1007/s11409-015-9134-6.
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition Learning*, 10, 15–42. doi: 10.1007/s11409-014-9129-8
- Bidjerano, T. (2005). *Gender differences in self-regulated learning*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490777.pdf>
- Borba, A. (2014). *A importância da afetividade na aprendizagem* (Dissertação de mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0183759
- Buzza, D., & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of srl. *Brock Education: A Journal Of Educational Research And Practice*, 23(1), 58-76.
- Castro, M. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis acadêmicas e sociais* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.

- Castro, L., Santos, R., & Cruz, A. (2013). Educação e teorias da aprendizagem: um foco na teoria de vygotsky. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, 10(1), 551-559. doi: 10.5892/ruvrv.2013.111.551559
- Cazan, A. (2012). Self regulated learning strategies - predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.092
- Conceição, J. (2010). *Estudo das associações entre auto-regulação, auto-eficácia e instrumentalidade da auto-regulação da aprendizagem e variáveis demográficas, intelectuais e sucesso escolar numa amostra de alunos do 5º ano* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Deci, E., Ryan, R., Williams, G. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90013-8
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: toward a general theory. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209–251). New York: Academic Press.
- Duarte, A., & Frison, L. (2012). Estratégias autorregulatórias descritas em portfólios reflexivos. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 4(7), 110-125.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z., Börkan, B., & Sahan, K. (2010). Children in turkey school attitude on the academic achievement of school-age. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295-309. doi: 10.1177/1069397110366670
- Filho, R., Lima, G., & Bruni, A. (2015). Self-regulated learning in accounting: diagnosis, dimensions and explanations. *Brazilian Business Review (English Edition)*, 12(1), 36-54. doi: 10.15728/bbr.2015.12.1.2
- Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J., Sander, P., & Cardelle-Elawar, M. (2015). The role of personal self-regulation and regulatory teaching to predict motivational-affective variables, achievement, and satisfaction: a structural model. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00399
- Freire, L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), 276-286.
- Grolnick, W., & Raftery-Helmer, J. (2015). Contexts supporting self-regulated learning at school transitions. In T. Cleary & T. Cleary (Eds.), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 251-276). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/14641-012

- Khaleque, A., & Rohner, R. (2013). Effects of multiple acceptance and rejection on adults' psychological adjustment: a pancultural study. *Social Indicators Research, 113*(1), 393-399. doi: 10.1007/s11205-012-0100-2
- Kostons, D., Van Gog, T. & Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction, 22*(2), 121-132. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.08.004
- Lourenço, A., & Nogueira, C. (2014). Percepções sobre as abordagens à aprendizagem - estudo de variáveis psicológicas. *Educação e Filosofia Uberlândia, 28*(55), 323-372.
- Machado, C., Gonçalves, M., Almeida, L., Simões, M. (2011). *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (Vol. I). Coimbra: Almedina.
- Matzat, U., & Vrieling, E. (2016) Self-regulated learning and social media – a ‘natural alliance’? Evidence on students’ self-regulation of learning, social media use, and student–teacher relationship. *Learning, Media and Technology, 41*(1), 73-99. doi: 10.1080/17439884.2015.1064953
- Maulana, R., Opdenakker, M., Stroet, K., & Bosker, R. (2013). Changes in teachers’ involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education: a multilevel growth curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(2), 165-314. doi: 10.1007/s10964-013-9921-9
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: a prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology, 46*(6), 661-685. doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.006
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: a review. *European Psychologist, 20*(3), 190-203. doi: 10.1027/1016-9040/a000226
- Parmar, P., & Rohner, R. (2010). School-going adolescents in india school conduct, and psychological adjustment among. *Cross-Cultural Research, 44*(3) 253–268. doi: 10.1177/1069397110367613
- Patrick, H., Rayan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents’ perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 83-92. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.83

- Pino-Pasternak, D., Basilio, M., & Whitebread, D. (2014). Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: two intervention studies in united kingdom primary classrooms. *Psyche*, 23(2), 1-13. doi: 10.7764/psyche.23.2.739
- Raufelder, D., Scherber, S., & Wood, M. (2016). The interplay between adolescents' perceptions of teacher-student relationships and their academic self-regulation: does liking a specific teacher matter? [Abstract]. *Psychology in the Schools*, 53(7), 736–750. doi: 10.1002/pits.21937
- Ryan, A., Pintrich, P., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: who and why?. *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114. doi: 10.1023/A:1009013420053
- Rohner, R. (1978). *Development and validation of the personality assessment questionnaire: test manual*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED159502.pdf>
- Rohner, R. (1986). *The warmth dimension: foundations of parental acceptance-rejection theory*. Connecticut: Rohner Research.
- Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211–221. doi: 10.1177/1069397110366849
- Rohner, R. (2015). *Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (ipartheory), methods, evidence and implications*. Retrieved from: <http://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2014/02/Interpersonal-ACCEPTANCE-for-web-10-07-15.pdf>
- Rohner, R., Khaleque, A., & Cournoyer, D. (2012). *Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications*. Retrieved from: <http://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2014/02/INTRODUCTION-TO-PARENTAL-ACCEPTANCE-3-27-12.pdf>
- Rohner, R., Khaleque, A., Elias, M., & Sultana, S. (2010). The relationship between perceived teacher and parental acceptance, school conduct, and the psychological adjustment of bangladeshi adolescents. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 239–252. doi: 10.1177/1069397110366900
- Rohner, R., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in kuwait. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 269–282. doi: 10.1177/1069397110366935
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: as (des)venturas do testas*. Porto: Porto Editora.

- Rosário, P., Almeida, L., & Oliveira, A. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5(2), 197–213.
- Rosário, P., González-Pienda, J., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Abilio, L., & Paiva, O. (2010). Eficacia del programa «(des)venturas de testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 22(4), 828-834.
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: projecto sarilhos do amarelo*. Retrieved from: [http://www.portoeditora.pt/pdf/CPGL\\_SA\\_96999\\_10N.pdf](http://www.portoeditora.pt/pdf/CPGL_SA_96999_10N.pdf)
- Rosário, P., Núñez, J., Valle, A., González-Pienda, J., & Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, selfregulated learning strategies, and mathematics achievement: a structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1311–1331. doi: 10.1007/s10212-012-0167-9
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based program assessed in the iberian peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 411–428. doi: 10.1007/s10212-010-0020-y
- Rosário P., Núñez J., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., Nunes, A., Fuentes, S., & Moreira, T. (2016). Promoting gypsy children school engagement: a story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 1-11. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.11.005
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J., González-Pienda, J., & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children’s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Shahmohammadi, N. (2013). Review on the impact of teachers’ behaviour on students’ selfregulation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 130-135. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.672
- Shin, Y., & Kim, H. (2008). Peer victimization in korean preschool children: the effect of child characteristics, parenting behaviours and teacher-child relationships. *School Psychology International*, 29(5), 590-605. doi: 10.1177/0143034308099203

- Siqueira, A., Neto, D., & Florêncio, R. (2011). *A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos*. Retrieved from: <http://www.faceten.edu.br/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf>
- Sousa, P. (2006). *Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional*. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Pedro\\_Sousa10/publication/267808773\\_APRENDIZAGEM\\_AUTO-REGULADA\\_NO\\_CONTEXTO\\_ESCOLAR\\_UMA\\_ABORDAGEM\\_MOTIVACIONAL\\_\(2006\)/links/547747520cf293e2da25f98e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Sousa10/publication/267808773_APRENDIZAGEM_AUTO-REGULADA_NO_CONTEXTO_ESCOLAR_UMA_ABORDAGEM_MOTIVACIONAL_(2006)/links/547747520cf293e2da25f98e.pdf)
- Tulviste, T., & Rohner, R. P. (2010). Relationships between perceived teachers' and parental behavior and adolescent outcomes in estonia. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 222–238. doi: 10.1177/1069397110366797
- Tuysuzoglu, B. (2011). *An investigation of the role of metacognitive behavior in selfregulated learning when learning a complex science topic with a hypermedia learning environment* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Norte da Carolina, EUA.
- Webster, E., & Hadwin, A. (2015) Emotions and emotion regulation in undergraduate studying: examining students' reports from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 35(7), 794-818. doi: 10.1080/01443410.2014.895292
- Yen, N., Bakar, K., Roslan, S., Suluan, W., & Rahman, P. (2005). Self-regulated and its relationship with student-teacher interaction. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 20(1,2), 41-63.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339. doi: 10.1037//0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501\_2
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Self-regulation: theory, research, and applications* (pp. 13– 39). Orlando, FL7 Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: na overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676

- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. doi: 10.3102/00028312023004614
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.51
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). Self-regulated learning and performance: an introduction and an overview. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–15). New York: Routledge.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: a review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium*. doi: 10.13140/RG.2.1.3358.6084

**ANEXOS**

## **Anexo A – Questionário Sociodemográfico**

## Questionário Sociodemográfico

### *Sobre ti:*

- 1) Que idade tens? \_\_\_\_\_ anos.
- 2) Qual é o teu sexo?  
Masculino  Feminino
- 3) Qual é a tua nacionalidade? \_\_\_\_\_.
- 4) Qual é o ano escolar que frequentas? \_\_\_\_\_ ano.
- 5) Reprovaste alguma vez? Sim  Não
- 6) Se sim, quantas vezes reprovaste? \_\_\_\_\_.
- 7) E em que ano(s)? \_\_\_\_\_.

### *Sobre a tua família:*

- 8) Com quem vives? \_\_\_\_\_.
- 9) Qual é a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_.
- 10) Quais são as habilitações literárias da tua mãe? (assinala com um **x** a resposta)

1º Ciclo (4º ano)	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo (6º ano)	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo (9º ano)	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>		

- 11) Qual é a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_.
- 12) Quais são as habilitações literárias do teu pai? (assinala com um **x** a resposta)

1º Ciclo (4º ano)	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo (6º ano)	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo (9º ano)	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>		

- 13) Tens irmãos? \_\_\_\_\_. Se tens, quantos? \_\_\_\_\_.
- 14) Qual pensas ser o nível socioeconómico que a tua família tem? (assinala com um **x** a resposta que pensas, na tua opinião, ser a mais correta)  
Muito Baixo  Baixo  Médio  Alto  Muito Alto

**Anexo B – Pedido de Autorização às Escolas**



## **Pedido de Autorização**

Exm.º/Exm.ª Sr./Sra. Presidente/Diretor/a,

Eu, Sónia Cristina Viana Correia, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Universitário da Maia - ISMAI, encontro-me a realizar a dissertação de mestrado com o tema “Perceção de Aceitação pelo/a Professor/a e Desajustamento Psicológico na Autorregulação da Aprendizagem”, sob a orientação da Professora Doutora Márcia Machado e coorientação do Professor Doutor Francisco Machado.

No âmbito desta dissertação é pretendido estudar as relações que os/as alunos/as têm com os/as seus/suas professores/as, o ajustamento psicológico e autorregulação da aprendizagem. Neste sentido, esta investigação tem o objetivo explorar esta temática, incluindo objetivos mais específicos como compreender a relação existente entre a perceção de aceitação pelo/a professor/a e a autorregulação da aprendizagem do/a aluno/a; compreender a relação existente entre a autorregulação do/a aluno/a e o seu ajustamento psicológico; perceber se existe uma relação entre a autorregulação do/a aluno/a e o ciclo de estudos que frequenta e, por último, compreender se o sexo do/a aluno/a está relacionado com a autorregulação da aprendizagem.

Neste sentido, para que esta investigação seja possível, venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para ministrar um questionário aos/às alunos/as que frequentam a sua escola, sendo a população-alvo deste estudo alunos de ambos os sexos que frequentem o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos. O preenchimento do questionário terá a duração de aproximadamente 20 minutos.

A participação dos/as alunos/as na presente investigação é voluntária e não envolverá qualquer custo ou remuneração. Todos/as os/as alunos/as envolvidos/as poderão desistir de participar nesta investigação a qualquer momento, se sentirem algum desconforto.

Serão sempre salvaguardados o anonimato e a confidencialidade de todas as informações e dados recolhidos acerca da escola e dos/as alunos/as envolvidos/as, por questões de ética profissional, sendo estes dados utilizados apenas no âmbito da realização desta investigação científica.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e atenção apresentadas, na convicção de que esta solicitação seja atendida.

Qualquer dúvida que surja acerca desta investigação poderá ser esclarecida através do contacto com a investigadora, para esse efeito forneço os meus contatos pessoais estando disponível (e-mail: \_\_\_\_\_ | Telemóvel: \_\_\_\_\_).

A investigadora,

---

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016  
(localidade) (dia) (mês)

O/A Presidente/Diretor/a,

---

**Anexo C – Consentimento Informado para os/as Encarregados/as de Educação**



## Consentimento Informado

Exm.º/Exm.ª Sr./Sra. Encarregado/a de Educação,

Eu, Sónia Cristina Viana Correia, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Universitário da Maia - ISMAI, encontro-me a realizar a dissertação de mestrado sob a orientação da Professora Doutora Márcia Machado e do Professor Doutor Francisco Machado. A presente investigação pretende estudar as relações do seu/sua educando/a com os/as seus/suas professores/as, o ajustamento psicológico e a autorregulação da aprendizagem. Neste sentido, venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para que o/a seu/sua educando/a participe nesta investigação, através do preenchimento de um questionário.

A participação nesta investigação é voluntária e não terá qualquer tipo de custos monetários ou remunerações. Os/as vossos/as educandos/as poderão desistir a qualquer momento de participar na investigação se sentirem algum desconforto.

Será sempre salvaguardado o anonimato e a confidencialidade dos/as mesmos/as, por questões de ética profissional, sendo que a informação recolhida através dos questionários será apenas utilizada para fins desta investigação científica. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida, cedendo para o efeito o meu contato pessoal (e-mail: \_\_\_\_\_).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016  
(localidade) (dia) (mês)

\_\_\_\_\_  
(A investigadora)

-----  
“Após a leitura do presente consentimento, eu \_\_\_\_\_, encarregado/a de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, a frequentar o \_\_\_\_ ano de escolaridade, declaro que compreendi a explicação fornecida acerca da participação do/a meu/minha educando/a. Assim, autorizo o/a meu/minha educando/a a participar nesta investigação.”

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016  
(localidade) (dia) (mês)

\_\_\_\_\_  
(Encarregado/a de Educação)

**Anexo D – Consentimento Informado para os/as Alunos/as**



## Consentimento Informado

Eu, Sónia Cristina Viana Correia, aluna do 2º ano do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Universitário da Maia - ISMAI, encontro-me a realizar uma investigação que pretende estudar a perceção dos adolescentes sobre as suas relações com os professores, o ajustamento psicológico e a autorregulação da aprendizagem. Neste sentido, venho pedir que colabores comigo nesta investigação, solicitando-te que preencha um questionário relacionado com esta temática.

A tua participação nesta investigação é voluntária. Se em qualquer momento te sentires desconfortável a preenchê-lo podes desistir.

Todos os dados recolhidos através do preenchimento do questionário são anónimos e estará assegurada a sua confidencialidade. Os dados serão apenas utilizados para o fim da presente investigação científica.

A tua participação neste estudo é muito importante.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016  
(localidade) (dia) (mês)

\_\_\_\_\_  
(A investigadora)

-----

Eu \_\_\_\_\_, após a leitura do presente consentimento informado, declaro que tomei conhecimento dos objetivos da investigação e concordo em participar na mesma.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016  
(localidade) (dia) (mês)

\_\_\_\_\_  
(O/A aluno/a)