



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

A RELAÇÃO ENTRE A ACEITAÇÃO/REJEIÇÃO PARENTAL, O AJUSTAMENTO PSICOLÓGICO, O AUTOCONCEITO ACADÉMICO, A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E O DESEMPENHO ACADÉMICO DO ADOLESCENTE.

Ana Rita Soeiro Marinho Reboredo

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Psicologia da Educação

2019



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

A RELAÇÃO ENTRE A ACEITAÇÃO/REJEIÇÃO PARENTAL, O AJUSTAMENTO
PSICOLÓGICO, O AUTOCONCEITO ACADÉMICO, A MOTIVAÇÃO PARA A
APRENDIZAGEM E O DESEMPENHO ACADÉMICO DO ADOLESCENTE

Ana Rita Soeiro Marinho Reboredo

Tese orientada por Professora Doutora Vera Monteiro

ISPA-Instituto Universitário

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Psicologia da Educação

2019

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização de Psicologia da Educação realizada sob a orientação da Professora Doutora Vera Monteiro, apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2019.

A presente pesquisa fundamenta-se maioritariamente na teoria da aceitação/rejeição (IPARTheory) de Rohner (1986, 2004). Esta teoria defende que a dimensão do afeto parental varia segundo um *continuum* cujos extremos são a aceitação e a rejeição parental (Rohner, 2004). O afeto físico e psicológico é uma característica da aceitação parental. Por outro lado, a ausência de afeto pode assumir a forma de hostilidade e agressão, indiferença e negligência e, ainda, de rejeição indiferenciada. Estas assumem-se como características da rejeição parental. A rejeição parental tem sido associada na literatura a várias consequências negativas como a possibilidade de desenvolvimento de perturbações emocionais e/ou comportamentais e o insucesso académico (Ali, 2011; Khaleque & Ali, 2017; Rohner, 2004, 2016; Tulviste & Rohner, 2010).

Pretende-se assim explorar em que medida a perceção de aceitação/rejeição parental contribui para o desempenho académico de sujeitos escolares a frequentar o 3º ciclo de escolaridade e testar o papel de certas variáveis individuais nomeadamente do ajustamento psicológico, autoconceito académico e motivação para a aprendizagem, no contexto desta relação.

Para tal procedemos ao estudo das propriedades psicométricos dos instrumentos que utilizámos, tendo o mesmo revelado bons valores.

Analisámos um modelo hipotético de variáveis, com base nas relações que haviam sido encontradas na literatura. Em termos globais, os resultados por nós obtidos apontam para o efeito direto da perceção de aceitação parental no desempenho académico dos alunos, e para o efeito indireto da perceção de aceitação materna e do ajustamento psicológico dos alunos no seu desempenho académico. Os resultados sustentam, ainda, o efeito das perceções de aceitação/rejeição parental, pai e mãe, no ajustamento psicológico dos filhos e para um efeito do ajustamento psicológico no autoconceito académico. Por sua vez, o autoconceito académico revelou efeito na motivação para a aprendizagem e, especialmente, no desempenho académico.

Procedemos, ainda, a análises diferenciais em função do género e do ano de escolaridade.

Os alunos revelaram, a nível geral, níveis adequados quanto à aceitação parental, pai e mãe e relativamente ao ajustamento psicológico. As raparigas e os rapazes não revelaram diferenças significativas, quanto às perceções de aceitação/rejeição materna e paterna, nem concernentes ao ajustamento psicológico. Apesar disso, os rapazes demonstraram percecionar mais agressão por parte do pai do que as raparigas. As raparigas revelaram níveis mais elevados de instabilidade emocional que os rapazes.

Os alunos do 9º refletiram percecionar maiores níveis de rejeição parental, paterna e materna, que os alunos dos restantes anos. Foram também aqueles que evidenciaram uma visão mais negativa do mundo.

Palavras-chave: Aceitação/rejeição parental; Ajustamento psicológico; Autoconceito académico; Motivação para a aprendizagem; Desempenho académico.

ABSTRACT

The present research is based mainly on Rohner's Interpersonal Acceptance/Rejection Theory (IPARTheory) (Rohner, 1986, 2004), which argues that the dimension of parental affection varies according to a continuum whose extremes are parental acceptance and rejection (Rohner, 2004). Physical and psychological affection is a characteristic of parental acceptance. On the other hand, the absence of affection may take the form of hostility and aggression, indifference and neglect, and even undifferentiated rejection. These are assumed to be characteristics of parental rejection. Parental rejection has been associated, in the literature, with a number of negative consequences, such as the possibility of developing emotional and/or behavioral disturbances and academic failure (Ali, 2011; Khaleque & Ali, 2017; Rohner, 2004, 2016; Tulviste & Rohner, 2010).

The aim here is to explore the extent to which the perception of parental acceptance/rejection contributes to the academic performance of students attending 3rd cycle of schooling, and to test the role of certain individual variables, namely psychological adjustment, academic self-concept and motivation for learning, in the context of this relationship.

We studied the psychometric properties of the instruments used. The same revealed good values. We analyzed a hypothetical model of variables, based on the relationships that had been found in the literature. Overall, our results point to the direct effect of parental acceptance perception on students' academic performance, and to the indirect effect of perceived maternal acceptance and psychological adjustment of students on their academic performance. The results also support the effect of parental acceptance/rejection perceptions, father and mother, on the psychological adjustment of the children and for an effect of psychological adjustment on academic self-concept. In turn, academic self-concept revealed an effect on motivation for learning and especially on academic performance.

We also carried out differential analyzes according to gender and year of schooling. Students generally revealed adequate levels of parental acceptance, and psychological adjustment. Girls and boys did not reveal significant differences in perceptions of maternal and paternal acceptance/rejection, nor concerning psychological adjustment. Despite this, the boys showed more perceived paternal aggression than girls. Girls showed higher levels of emotional instability than boys. The students of the 9th year of schooling reflected higher levels of parental, paternal and maternal, rejection than students from the remaining years. They were also those who showed a more negative worldview.

Key-words: Parental Acceptance/Rejection; Psychological Adjustment; Academic self-concept; Motivation for Learning, Academic Achievement.

Dedico este trabalho aos meus pais.

Doutoramento em Psicologia da Educação

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Margarida D'Orey Alves Martins que tão bem me acolheu, acreditando em mim, aquando da realização da entrevista de seleção ao Programa de Estudos conducentes ao grau de Doutoramento do ISPA. A sua simpatia, o seu “sem fim” de conhecimentos académicos que coloca ao dispor dos alunos e o ritmo e motivação que imprime farão sempre parte da minha formação académica, mas também humana. É para mim um grande orgulho ter sido recebida por tão nobre e meiga anfitriã. Esta instituição tornou-se, a partir daquele momento, uma casa à qual sinto pertencer, ao proporcionar um exigente e prazeroso percurso que agora se completa.

À minha querida orientadora de Doutoramento que tanto estimo e admiro, Professora Doutora Vera Monteiro. Tenho-a como uma amiga, porque amigos são aqueles que nos dão a mão em todo e qualquer momento: Desde as alegrias, aos momentos de fraqueza. Tive o privilégio de contar com o seu melhor aconselhamento académico, apoio, dedicação e, não menos importante, companheirismo e carinho. Tenho-a, na vida, como um exemplo a seguir, pela sua determinação e postura. Alguém que permanecerá para sempre na minha vida.

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto, pela dedicação e apoio prestados ao longo da elaboração da presente dissertação. Ao seu aconselhamento académico em torno do decurso dos trabalhos, nomeadamente de âmbito estatístico. Às reflexões sobre as diversas teorias que partilhou comigo, aos seus comentários e ao conhecimento que sempre transmitiu. Foi também a sua disponibilidade que resultou como incremento a uma reflexão cuidada da minha parte. São por vezes pequenos, mas grandes pormenores, que nos ajudam a ditar o caminho.

Aos Caríssimos e notáveis membros do Júri que procederá à defesa pública desta prova e que contribuem diariamente para a afirmação e dignificação da Psicologia como área de saber e atuação fundamental.

A todos os membros que compõem a Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e Educação, UIPCDE, em especial àqueles cujas pesquisas se inserem no

Doutoramento em Psicologia da Educação

grupo de investigação ao qual também pertença: “Life and Learning Contexts: Affective and Identity Processes”.

Ao autor da Teoria da Aceitação/Rejeição Interpessoal, Professor Rohnald Rohner, detentor do Péêmio da American Psychological Association, APA, para o Contributo e Distinções no Avanço Internacional de Psicologia, em 2004. A sua dedicação à Psicologia e ao estudo do ser humano ficará eternamente cristalizada no trabalho de investigação que dirige desde a década de 60 à atualidade (*IPARTheory*) e que, dada a sua relevância e difusão, nunca será esquecido.

À arte, à cultura, à música, à literatura, à política, através das quais expressamos a nossa essência humana. Com a possibilidade de melhor nos compreendermos são criadas ruturas e, ao mesmo tempo, encontrados pontos comuns. Assim nos tornamos mais completos, mais complexos, ou talvez, quem sabe, mais simples.

Aos meus amigos, sem esquecer nenhum, pela oportunidade que me dão de crescer a cada dia e pela partilha na vida.

À minha avó, pelas suas doces rugas. As mãos dadas nunca serão esquecidas.

Aos meus pais, pilares da minha existência, fontes de todo o suporte. Colocaram-me sempre em primeiro lugar. A eles, ao seu amor incondicional e à força que, desde sempre, me transmitiram. No meu amor, também cabe a gratidão.

À minha mãe, em especial, porque vejo nela refletida parte de mim. Companheira de todas as lutas, nunca deixou de alimentar a fé, a alegria e a esperança: “Serás como Fénix, filha. Sempre.”.

Para o meu pai, as palavras nunca bastarão. O valor da retidão foi ele que, acredito, bem mo transmitiu.

Tentarei sempre estar à altura da nossa família, disso lhes garanto.

A Deus e aos Santos que me ajudaram. À energia mãe, pura, das águas do mar.

“Quando as ondas iam turvas, tive os teus braços para me segurar.”

À estrela mais brilhante do Céu. Foi-me oferecida em gesto de amor. Representará, sempre, muito.

Uma palavra não ficaria, decerto, por dar a todas as crianças e jovens com quem tive o enorme privilégio de partilhar momentos da minha vida profissional. Ao vosso olhar e carinho. Às emoções, sentimentos. Às histórias de vida. Fizeram-me crescer, não fosse tudo o que recebi, tão mais do que aquilo que dei! Levaram-me a aprimorar a minha humanidade e a compreender, muito melhor, a realidade por vezes dura das coisas, sem nunca esquecer de ver através do sonho...

“Um mundo com outros olhos. Um mundo sempre ao alcance.”

Ao antigo Agrupamento de escolas de Maxial, em particular ao Sr. Diretor Doutor Mário Gomes que me permitiu exercer as minhas funções em pleno, ao dar-me todo o suporte e liberdade necessários. Foram mais de três anos de trabalho intenso. A minha base profissional.

Aos habitantes do Bairro da Bela Vista e aos “meninos” da minha turma PIEF, mas não só. A toda a comunidade, em especial ao Diretor do Agrupamento de escolas Ordem de Santiago, Professor Pedro Florêncio, restante equipa de direção e Diretora de turma. Vivemos, diariamente, um projeto que bebe cultura e integração. Da vossa Rita, uma certeza: “Bela Vista: Sou Vossa!”.

Por fim, a todas as pessoas que se cruzaram na minha vida, acreditando que nada acontece ao acaso.

E ao Amor. Por sempre gerar.

Índice

I-Introdução.....	1
II-Revisão de Literatura.....	5
1. Teoria da Aceitação/Rejeição Parental Interpessoal.....	5
1.1. Antecedentes históricos.....	5
1.2. Fundamentos conceptuais e bases ideológicas estruturantes.....	9
1.2.1. As classes dos problemas.....	9
2. Princípios fundamentais da Teoria da Aceitação/Rejeição Interpessoal.....	10
2.1. A abordagem universal.....	10
2.2. A antroponomia e os fundamentos epistemológicos da Teoria da Aceitação/Rejeição.....	12
2.3. O modelo dos sistemas socioculturais.....	15
2.3.1. A Perspetiva Fenomenológica na Teoria da Aceitação.....	17
2.3.2. A dimensão do calor parental à luz da perspetiva dos filhos.....	20
2.3.3. A Rejeição parental: Consequências da utilização do termo.....	24
3. Ajustamento Psicológico.....	25
4. Autoconceito.....	35
4.1. Natureza, estrutura e organização.....	35
5. Motivação para a Aprendizagem.....	40
6. A Relação entre as Variáveis em estudo.....	52
6.1. Perceção de Aceitação/Rejeição Parental e as restantes variáveis.....	52
6.1.1. A Perceção de Aceitação/Rejeição Parental e o Ajustamento Psicológico.....	52

6.1.2 A Percepção de Aceitação/Rejeição Parental e o Autoconceito.....	61
6.1.3. A Percepção de Aceitação/Rejeição Parental e a Motivação para a aprendizagem.....	63
6.1.4 A Percepção de Aceitação/Rejeição Parental e o Desempenho Académico.....	65
6. 1.5. A Percepção de Aceitação/Rejeição Parental e as questões de Género.....	69
6.1.6. A Percepção de Aceitação/Rejeição Parental e o Desenvolvimento: Uma Perspetiva focada na etapa da Adolescência.....	73
6.2. O Ajustamento Psicológico e as restantes variáveis.....	74
6.2.1 O Ajustamento Psicológico e o Autoconceito.....	74
6.2.2. O Ajustamento Psicológico e a Motivação para a Aprendizagem.....	77
6.2.3 O Ajustamento Psicológico e o Desempenho Académico.....	79
6.2.4.O Ajustamento Psicológico e o Género.....	82
6.2.5. O Ajustamento Psicológico e o Desenvolvimento: Uma perspetiva focada na adolescência	84
6.3 O Autoconceito e as restantes variáveis.....	85
6.3.1 O Autoconceito e a Motivação para a aprendizagem.....	85
6.3.2 O Autoconceito e o Desempenho Académico.....	88
6.4. A Motivação para a Aprendizagem e o Desempenho Académico.....	90
III. Problemática	93
1.Proposta de estudo.....	93
2. Modelo Teórico hipotetizado para o estudo.....	96
3.Objetivos.....	102
4. Problemas e hipóteses de investigação.....	102

IV. Método	117
1. Desenho de investigação.....	117
2. Participantes.....	122
3. Instrumentos.....	126
4. Procedimento.....	144
V. Resultados	146
VI. Discussão	189
VII. Considerações finais	207
VIII. Referências	216
IX. Anexos	254

Lista de Tabelas

- Tabela 1.** Índices de Ajustamento utilizados
- Tabela 2.** Caracterização dos participantes.
- Tabela 3.** Caracterização da Amostra e resultados escolares
- Tabela 4.** Caracterização dos participantes por: escolaridade do pai e da mãe
- Tabela 5.** Itens da versão Child PAQ a serem revertidos
- Tabela 6.** Escala de resposta do instrumento: SRQ-A
- Tabela 7.** Dimensões e itens da escala SRQ-A
- Tabela 8.** AFC do *Child PARQ* Mãe: Medidas de ajustamento
- Tabela 9.** *Child PARQ* Mãe: *Alphas de Cronbach*
- Tabela 10.** AFC do *Child PARQ* Pai: Medidas de ajustamento
- Tabela 11.** *Child PARQ* Pai: *Alphas de Cronbach* e correlação item vs total
- Tabela 12.** Child PAQ Questionário da personalidade: Medidas de ajustamento
- Tabela 13.** *Child PAQ*: *Alphas de Cronbach*
- Tabela 14.** Autoconceito académico: Medidas de ajustamento
- Tabela 15.** Autoconceito académico: *Alpha de Cronbach*
- Tabela 16.** Regulação para a aprendizagem: Medidas de ajustamento
- Tabela 17.** Regulação para a aprendizagem: *Alphas de Cronbach*
- Tabela 18.** Resultado da covariância: Aceitação materna e paterna
- Tabela 19.** Resultados das estimativas do modelo *Path Analysis*
- Tabela 20.** Significância dos efeitos de mediação por reamostragem *bootstrap*
- Tabela 21.** Teste T-Student para amostras dependentes: comparação da percepção dos alunos sobre a percepção de aceitação/rejeição parental (amostra total)
- Tabela 22.** *Anova one way* multivariada: comparação entre alunos do género feminino e masculino, para a percepção de aceitação/rejeição parental

Tabela 23. *Anova One way* multivariada: comparação entre os diferentes anos de escolaridade relativa às percepções de aceitação/rejeição parental

Tabela 24. *Anova One Way* multivariada: comparação do género feminino e masculino quanto ao (des)ajustamento psicológico

Tabela 25. *Anova One Way* multivariada: comparação entre alunos de diferentes de escolaridade no (des)ajustamento psicológico

Lista de Figuras

Figura 1. O Modelo dos sistemas socioculturais da Teoria da Aceitação/Rejeição Interpessoal (Rohner, 1986)

Figura 2. O *continuum* do calor parental (Rohner, 1986)

Figura 3. Dependencia/Independencia na relação com a aceitação/rejeição parental (Rohner, 1986)

Figura 4. Relação do ajustamento Psicológico com a aceitação/rejeição parental (Rohner, 1986)

Figura 5. Teoria da Autodeterminação: Esquema baseado em Ryan e Deci (2008)

Figura 6. *Continuum* da Autodeterminação e níveis de autorregulação (fonte: Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005)

Figura 7. Tabela dos resultados da Meta-análise de Khaleque e Rohner (2002)

Figura 8. Resumo dos resultados da Meta-análise feita em relação a PARCE e PAQ para uma dada amostra de crianças e adultos (Khaleque & Rohner, 2012)

Figura 9. Modelo concetual preliminar e sugestão para investigação (Ali, 2011)

Figura 10. Modelo concetual 1: testado

Figura 11. Item da subescala competência escolar da escala de autoconceito e autoestima

Figura 12. AFC: *Child PARQ* Mãe

Figura 13. AFC: *Child PARQ* Pai

Figura 14. AFC do instrumento *Child PAQ*

Figura 15. AFC do modelo de autoconceito académico

Figura 16. AFC: confirmação da estrutura (4 fatores) – Autorregulação académica

Figura 17. Modelo hipotético testado

Doutoramento em Psicologia da Educação

Figura 18. Segundo modelo hipotético testado

Figura 19. Modelo Final integrado

Lista de Anexos

Anexo I. Folha de rosto dos questionários aplicados

Anexo II. *Child PAQ*

Anexo III. *Child PARQ* versão mãe: versão curta

Anexo IV. *Child PARQ* versão do pai: versão curta

Anexo V. Escala de Autoconceito

Anexo VI. Escala de motivação para a aprendizagem

Anexo VII. *Output* do estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos

Anexo VIII. Estudo dos modelos hipotéticos

Anexo IX. *Outputs* dos estudos comparativos

I-INTRODUÇÃO

O Psicólogo da Educação que realiza a sua atividade num Serviço de Psicologia e Orientação Escolar ou Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família depara-se diariamente com as sincronias estabelecidas entre a escola e a família.

Quanto à escola, esta é promotora do desenvolvimento holístico dos sujeitos, dando a oportunidade aos alunos de evoluírem no conhecimento através do ensino e, para além do ensino, da educação. O estabelecimento escolar propicia aos alunos uma maior diversidade de relações (professores, pares e amigos) promotoras do seu desenvolvimento emocional e social, por este motivo sendo esperado que sejam da melhor qualidade possível. No entanto, a vida dos alunos não se restringe ao quotidiano escolar.

As crianças e os adolescentes estão integrados numa família e, por isso, devem encontrar no seu lar um ambiente caloroso (Rohner, 1986, 2004), alimentado pelo amor, que será o suporte para o desenvolvimento da autonomia e que permitirá uma melhor preparação das crianças para o mundo exterior. Assim, há que destacar que a qualidade real ou percebida da relação estabelecida com os pais assume, de facto, um papel preponderante no desenvolvimento global da criança e do adolescente.

Podem surgir várias consequências devido à percepção que as crianças e/ou adolescentes formulam da relação que estabelecem com os seus pais. Tem sido verificado de forma transversal a várias culturas que quando crianças e adolescentes percebem rejeição no contexto das relações importantes para si, como aquelas que estabelecem com pais e professores, poderão revelar maior insucesso académico (Ali, 2011; Rohner, 2010).

É de extrema relevância que o aluno perceba estabelecer com os outros que o rodeiam relações de aceitação, uma vez que só assim conseguirá usufruir dos benefícios educativos em pleno e, desta forma, o sistema educativo crescerá em qualidade. Muitas vezes, na prática da psicologia em contexto escolar, o psicólogo da educação verifica que alunos com capacidades cognitivas semelhantes, inseridos no mesmo contexto académico, atingem diferentes resultados e estabelecem metas académicas diferentes (Ali, 2011).

O fraco desempenho académico parece nem sempre surgir como consequência de dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais. Frequentemente, o baixo rendimento escolar aparece associado ao impacto da perceção do aluno sobre a qualidade da relação estabelecida com os pais (Eccles & Harold, 1996; Duchesne & Larose, 2009; Peixoto, 2003; Peixoto, 2004).

O ajustamento psicológico surge, na literatura, como uma variável associada à perceção de aceitação ou rejeição parental (Ali et al., 2015; Ali et al., 2019; Khaleque, 2013; Khaleque & Ali, 2017; Khaleque & Rohner, 2012; Rohner, Khaleque & Couronoyer, 2005). Para além da associação primordial do ajustamento psicológico à perceção de aceitação/rejeição parental espera-se, também, demonstrar neste estudo a sua relação com o desempenho académico (Ali, 2011; Rohner 2010).

Outras variáveis como a motivação para a aprendizagem (Deci & Ryan, 2002; Lens & Deci, 2006; Moilalen, Shaw & Maxwell, 2010) e o autoconceito académico (Marsh & Hau, Kit-Tai, 2003; Peixoto & Almeida, 2011) já foram vastamente relacionadas, na literatura, quer ao desempenho académico, quer à qualidade das relações familiares, nomeadamente parentais.

Um dos propósitos deste estudo é, com base na literatura referida, analisar um modelo hipotético de relações, a contemplar a perceção de aceitação/rejeição parental, o ajustamento psicológico, a motivação para a aprendizagem, o autoconceito académico e o desempenho académico dos estudantes, a frequentar o 3º ciclo de escolaridade. Para realizar o conjunto de análises a que nos propomos no âmbito desta pesquisa objetivamos conduzir análises psicométricas aos instrumentos que serão utilizados.

Elegeram-se, como instrumento principal de recolha de dados, o questionário, uma vez que se pretendia abranger um grande número de alunos. Para além disso, a utilização deste tipo de instrumentos permite uma melhor quantificação das variáveis em estudo. No âmbito da presente pesquisa utilizou-se o autorrelato como método de recolha da informação, visto que se pretendia estudar as relações estabelecidas entre diferentes variáveis como a motivação para a aprendizagem, o autoconceito, o ajustamento psicológico e as perceções sobre a aceitação/rejeição por parte do pai e da mãe. Por este motivo, para aceder às perceções do próprio

aluno sobre o pai, a mãe e ele próprio foram consideradas essenciais a utilização de impressões subjetivas e de caráter fenomenológico (Rohner, 1975, 2004).

Pretendemos, ainda, levar a cabo estudos comparativos com base no género e no ano de escolaridade, com o propósito de entender, de forma mais eficaz, possíveis diferenças relativas às perceções de aceitação/rejeição parental e ao ajustamento psicológico (Ali, 2011).

A relevância desta pesquisa prende-se com o contributo que poderá dar ao estudo do desempenho escolar e à melhor compreensão dos fatores que são, para ele, relevantes. Estes estudos tornam-se pertinentes por fornecerem bases sólidas para o delineamento futuro de projetos de investigação e intervenção a relevar o papel dos aspetos emocionais do adolescente na aprendizagem. Este estudo será, em grande parte, efetuado tendo em conta a Teoria da Aceitação/Rejeição (Rohner, 1975, 2004) que à data, ainda carece de exploração em Portugal, no sentido de se rumar ao encontro da tendência internacional, registada como crescente.

A investigação em causa inscreve-se nos estudos da Sociedade Internacional de Aceitação e Rejeição (ISIPAR) cuja investigação se baseia na pesquisa realizada no Gabinete de Estudos da Aceitação/Rejeição Interpessoal de Ronald e Nancy Rohner. Insere-se, ainda, no projeto IFARP (*International Father Acceptance-Rejection Project*) que se destina, entre outros, à pesquisa sobre a aceitação-rejeição parental e o seu papel no desenvolvimento das crianças e adolescentes, numa perspetiva transcultural.

Na Revisão da Literatura será apresentado o estado da arte. Este constará do capítulo segundo deste trabalho, seguindo-se a secção referente à problemática (Capítulo III) e ao método (Capítulo IV).

A presente pesquisa envolverá, no âmbito do tratamento e análise dos dados, três fases distintas que serão devidamente publicadas, na secção respetiva à apresentação e análise de resultados (Capítulo V).

A primeira fase, a incidir no estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados na recolha de dados. Refere-se, no entanto, que o estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos de medida não corresponde aos objetivos primordiais deste estudo.

A segunda fase dedicar-se-á à análise do modelo hipotético de relações. Os resultados provenientes das análises ao modelo hipotético elaborado sintetizarão o maior desafio proposto: A compreensão integrada de possíveis relações estabelecidas entre as variáveis consideradas.

Por fim, a terceira e última fase, focar-se-á na comparação da percepção de aceitação/rejeição parental e do ajustamento psicológico dos alunos consoante o género (da mãe, do pai e dos mesmos), e o ano de escolaridade (7º,8º,9º). Quanto aos estudos comparativos a sua inclusão é pertinente, ao permitir uma apresentação cuidada e compreensiva dos resultados que levará a um melhor entendimento acerca das percepções de aceitação/rejeição parental e do ajustamento psicológico, de acordo com o género e o ano de escolaridade. Destaca-se que na segunda e na terceira fase da análise de resultados caberá analisar os dados de acordo com os problemas e hipóteses colocados previamente.

A parte final deste trabalho incide na discussão dos dados recolhidos e analisados (Capítulo VI), bem como no retirar de breves conclusões (Capítulo VII).

Constam, por último, as referências bibliográficas e anexos que complementam os dados recolhidos ao longo de todo este trabalho e que suportam a discussão e conclusões do estudo.

II-REVISÃO DE LITERATURA

1. Teoria da Aceitação/Rejeição Parental Interpessoal

1.1. Antecedentes históricos

Atualmente, a realização de estudos baseados na psicologia positiva revelam um grande dinamismo e desenvolvimento (Boniwell, 2012; Martin-Krumm, 2012; Shankland, 2014). Para Gable e Haidt (2005) a psicologia positiva é o estudo dos conceitos e processos que contribuem para o funcionamento ótimo dos grupos e das instituições. No entanto, sublinha-se que a psicologia positiva não é um novo campo de investigação, reunindo sob a mesma denominação, todos os estudos científicos relativos à compreensão e à otimização do potencial humano, através do prisma do desenvolvimento e do bem-estar.

Na perspectiva do funcionamento ótimo do aluno em contexto escolar, traduzido no seu desempenho académico, surgem como importantes os processos relativos ao desenvolvimento do autoconceito académico dos alunos, da motivação para a aprendizagem, bem como aspetos relacionados com o seu ajustamento psicológico. No contexto da relação escola/família em que os resultados académicos representam, por vezes pontos de tensão, o estudo da perceção de aceitação/rejeição dos filhos face à relação que estabelecem com o pai e com a mãe, separadamente, revela-se de extrema importância.

A Teoria da Aceitação/Rejeição, que o autor tem desenvolvido ao longo dos últimos 50 anos, é suportada pela pesquisa a incidir nas consequências e correlatos da perceção de aceitação/rejeição parental. Desta forma, este quadro teórico tem sido um impulsionador para a realização de diversos estudos neste âmbito, um pouco por todo o mundo (Rohner, 1986; Rohner, 2004), sendo que atualmente existem mais de 3000 trabalhos (Rohner, 2016).

Como autores de relevo na pesquisa sistemática sobre a aceitação/rejeição referem-se os trabalhos de Stogdill (1937), (Stogdill, 1937, cit in Rohner, 1986). O autor reconhece como igualmente relevantes as perceções que os filhos têm sobre as condutas dos seus pais e as perceções que os pais têm sobre as condutas dos seus filhos. Esta assunção teórica fez com que

surgisse a necessidade de aprofundar o estudo sobre a existência de outros constructos e variáveis que poderiam estar relacionadas com a relação pais/filhos. No entanto nunca se descurou, durante as décadas de 30 e 40, o estudo das atitudes parentais (Stogdill, 1937).

A grande maioria da pesquisa sobre os antecedentes e, especialmente, sobre os efeitos da aceitação/rejeição parental e do controlo parental começou a ser produzida depois do ano de 1930. Estes trabalhos foram realizados, tendo em conta a teoria psicanalítica e o trabalho clínico com crianças como se pode verificar na pesquisa produzida por Bowlby (1940), e por Freud e Burlingham (1944), (Bowlby, 1940, 1960, cit in Rohner, 1986; Freud & Burlingham, 1994, cit in Rohner, 1986).

Autores como Bowlby (1940,1960) atribuíram relevância às experiências atuais da família como principais potenciadoras das perturbações de ordem emocional. A vinculação, encarada como a primeira força motivacional que permitiria à criança satisfazer as suas necessidades de segurança, proteção e conforto teria uma natureza bidirecional no que concerne à relação estabelecida entre a criança e a mãe. Tanto a mãe interage com a criança proporcionando o cuidado como, por outro lado, a criança predispõe-se a interagir com a mãe desde os primeiros dias de vida através das interações sociais que estabelecem (Bowlby, 1940,1960). Determinados comportamentos do bebé como rir, chorar e, mais tarde, a própria locomoção constituem-se como tentativas de promover uma conexão com a mãe provedora de bem-estar físico e psicológico.

A mãe constituir-se-ia como a figura principal de vinculação, utilizada como uma base segura de exploração e autoaperfeiçoamento da criança. A ausência desta figura de vinculação ou a falha no providenciar desta ligação especial mãe-filho atuaria como um inibidor do comportamento exploratório da criança, ditando consequências negativas (Bowlby, 1940,1960). Segundo esta perspectiva era extremamente necessário proporcionar ajuda às mães a relacionar as suas próprias experiências passadas, os seus sentimentos enquanto crianças, e a sua atual experiência materna. Ao perceber que elas próprias são aceites e aceitantes, tolerantes e compreensivas, a mãe com dificuldades parentais tornar-se-á progressivamente mais competente na sua relação com a criança (Bowlby, 1940,1960).

Freud e Burlingham (1944) estudaram as enfermarias institucionais que haviam sido instaladas durante a Segunda Guerra Mundial. Neste estudo, constataram a importância da ligação das crianças às suas mães. Recuando à década de 30, ano de 1937 começou a ser desenvolvido, no Fels Research Institute, um grande projeto de investigação do qual acabariam por resultar as Fels Parenting Behavior Rating Scales (Champney, 1941), extensivamente utilizadas até aos anos 60 por autores como Baldwin e colaboradores (1945, 1949) e Waters e Crandall (1964), (Baldwin et al., 1945, 1949, cit in Rohner, 1986; Champney 1941, cit in Rohner, 1986; Waters & Crandall, 1964, cit in Rohner, 1986).

Foram também produzidos vários artigos de investigação sobre os impactos da aceitação/rejeição parental no Smith College Studies in Social Work por parte de estudiosos como Witmer, Leach e Richman (1938).

Numa análise aos resultados de cinco estudos sobre a intervenção com crianças que tinham sido rejeitadas pelas suas mães de forma severa e acentuada, concluiu-se que uma criança com uma inteligência acima da média para a sua faixa etária, caso tivesse um pai afetuoso ou uma mãe que, apesar de rejeitante tivesse melhorado com a intervenção realizada, teria maiores oportunidades de sucesso terapêutico (Witmer et al., 1938, cit in Rohner, 1986).

Próximo da década de quarenta regista-se uma publicação de grande relevância de Symonds (1940), *The Psychology of Parent-Child Relationships* que procedeu à revisão da literatura existente sobre os efeitos da aceitação/rejeição e o controlo parental no comportamento das crianças (Symonds, 1940, cit in Rohner, 1986). O autor referiu a existência de duas dimensões básicas do comportamento parental: A aceitação/rejeição e a submissão/dominação. A primeira foi estudada sob várias perspectivas conceituais, como por exemplo através do calor-hostilidade e do calor-frieza. A segunda sob os construtos de restrição-permissividade; controlo-autonomia e muita exigência-baixa exigência (Symonds, 1940).

O estudo destas dimensões permitiu concluir que, apesar dos resultados nem sempre serem consistentes, as crianças mais competentes socialmente têm pais que revelam valores elevados na dimensão de calor e controlo parental. O conjunto da pesquisa permitiu demonstrar a associação entre a existência de diferentes problemas de comportamento e de natureza emocional

à rejeição parental. No entanto, de acordo com Rohner (1986) as pesquisas acumularam-se, e aumentaram no período compreendido entre as décadas de 30 e 60, mas sem que se constatasse uma perspectiva unificada.

Após a década de 60 verificou-se um decréscimo na produção de artigos científicos sobre os efeitos da aceitação/rejeição parental no comportamento das crianças, destacando-se nesta fase o trabalho de pesquisa de Schaefer (1959, 1961, 1965) em conjunto com os seus colaboradores que procederam à formulação e documentação de um importante modelo concetual para a compreensão do comportamento parental. Este modelo alude à relevância do calor e do controlo parentais, com recurso ao *Children's Report of Parent's Behavior Inventory* (Schaefer & Bayley, 1960), (Shaefer, 1959, 1961, 1965, cit in Rohner, 1986; Schaefer & Bailey, 1960, cit in rohner, 1986). Constatou-se que os pais pertencentes a classes socioeconómicas mais baixas esperavam mais que os seus filhos fossem respeitosos, obedientes e que não manifestassem problemas comportamentais do que os pais pertencentes à classe média. Por outro lado, os pais da classe média enfatizavam aspetos como a criatividade, a ambição, a alegria, o autocontrolo, a independência e o sucesso. O estilo coercivo, restritivo e os comportamentos arbitrários registavam-se mais nos pais provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos (Schaefer, 1965).

A pesquisa de Rohner (1960) acaba por constatar que, de facto, as consequências da rejeição parental são sentidas quer nos Estados Unidos quer à volta de todo o mundo, sendo que as crianças que se percecionam como mais rejeitadas apresentarão níveis mais elevados de hostilidade e agressão, uma visão mais negativa do mundo, com especial foco numa autoestima menos elevada.

A questão que logo se colocou foi tentar compreender os antecedentes e as consequências da aceitação/rejeição parental, através da realização de estudos comparativos conduzidos em diferentes sociedades e culturas bem como dentro de uma determinada sociedade/cultura, estabelecidas no desenvolvimento de um conjunto de procedimentos que conseguissem estudar a dimensão do calor paternal. Esta questão conduziu à realização de uma cuidada análise intracultural da rejeição parental em três sociedades do pacífico (Rohner, 1960a) e a uma larga e metodologicamente detalhada pesquisa holocultural que recorreu a uma amostra de 101 sistemas

socioculturais (Rohner, 1975). Os resultados dos estudos em referência levaram a que a dimensão do calor parental fosse considerada como indubitavelmente associada a efeitos negativos nas crianças, adolescentes e adultos de todo o mundo, independentemente do período do desenvolvimento a que se referia, da cultura, etnia ou classe social.

1.2.Fundamentos conceptuais e bases ideológicas estruturantes

A teoria da Aceitação/Rejeição, mais conhecida como *PARTheory* ou simplesmente *PARTh* foi criada por Rohner (1975, 1986). Esta é uma teoria da socialização que se foca em quatro classes de problemas. As duas primeiras classes e a quarta debruçam-se fundamentalmente nas consequências da aceitação/rejeição parental enquanto a terceira assenta nos seus antecedentes.

De seguida, será feita uma descrição sumária dessas classes de problemas.

1.2.1.As classes dos problemas

A primeira classe de problemas ocupa-se do estudo das consequências da Aceitação/Rejeição parental no desenvolvimento cognitivo, comportamental e emocional das crianças, bem como na personalidade dos adultos, levantando duas questões fundamentais e denominando-se *PARTh's personality theory*:

- (1) Será que as crianças, independentemente da cultura em que estão inseridas, respondem da mesma forma à perceção de rejeição parental?
- (2) Até que ponto é que os efeitos da rejeição vivenciada na infância se estendem à idade adulta e que as disposições da personalidade poderão ser modificadas no decurso do desenvolvimento da maturidade?

A segunda classe de problemas da *PARTheory* preocupa-se com a tentativa de compreensão do porquê de existirem crianças que lidam melhor com os efeitos da rejeição e do abuso emocional ou físico do que outras, sendo mais resilientes. Acredita-se que essa resiliência lhes permite lidar melhor com a rejeição, não desenvolvendo problemas sóciocognitivos,

emocionais e de disposição da personalidade do mesmo grau. Esta segunda classe de problemas é apelidada de *PARTh's Coping Theory* (Rohner, 1986, 1990).

A terceira classe de problemas direciona-se para o estudo de vários sistemas como o psicológico, e ambiental, pretendendo-se perceber a razão de certos pais serem mais calorosos do que outros (e.g. impacto de variáveis sócioeconômicas, demográficas e de outras condições estruturais como, por exemplo, a constituição do agregado familiar).

Por fim, a quarta classe de problemas denominada *PARTh's Sociocultural Systems Theory* ocupa-se da pesquisa dos correlatos socioculturais e expressivos da Aceitação/Rejeição parental (e.g. crenças religiosas, expressividade comportamental). Visa explorar se as crenças religiosas e certos comportamentos manifestos como a escolha da profissão, da ocupação e de atividades se associam significativamente às experiências de aceitação/rejeição parental na infância (Rohner, 1986).

A formulação das classes de problemas em referência parte do pressuposto de que todas as pessoas, independentemente do sítio do mundo onde nasceram e se desenvolveram, experienciam na sua infância e adolescência mais ou menos calor e afeto parental por parte das pessoas que o criaram, o que comporta consequências, também estas em maior ou menor grau (Rohner, 1986).

2.Princípios fundamentais da Teoria da Aceitação/Rejeição Interpessoal

2.1. A abordagem universal

A abordagem universal constitui-se como um complexo desenho de investigação que é utilizado na Teoria da Aceitação/rejeição parental e que visa responder a questões relacionadas com a validade da pesquisa, com o objetivo último de estabelecer, a nível transcultural, os princípios de determinado comportamento (Rohner, 1986).

A abordagem universal contempla uma convergência de procedimentos, preferencialmente conjugada de uma convergência de metodologias, no que concerne aos desenhos de investigação utilizados em estudos comparativos transculturais. Este fator é positivo,

já que cada procedimento de investigação e cada procedimento metodológico de pesquisa encerram em si, em específico, pontos fortes e fracos (Rohner, 1986).

Para Maccoby e Martin (1983) cada procedimento de investigação, bem como cada procedimento metodológico têm um potencial único no que se relaciona ao enviesamento sendo que aqui se considera por enviesamento um erro sistemático e não aleatório (Maccoby & Martin, 1983, cit in Rohner, 1986). Deste modo, torna-se difícil crer que o procedimento de investigação e os procedimentos metodológicos únicos darão origem a resultados que não são afetados pelo uso dos próprios procedimentos (Webb et al., 1966, cit in Rohner, 1986).

Combinar diferentes fontes de dados e métodos analíticos é requisito para o desenvolvimento adequado e válido do conhecimento (Collier & Elman, 2008; Lieberman, 2005). Para além da convergência de métodos, que se traduz pela convergência nos procedimentos da pesquisa e nas metodologias do desenho de investigação deve recorrer-se, ainda e sempre que possível, a estudos comparativos transculturais e a um desenho amostral de pesquisa, a nível mundial (holocultural) (Naroll et al., 1980, cit in Rohner, 1986).

A PARTheory recorre a metodologias que incluem o paradigma de investigação holocultural, etnográfico e da socialização, bem como dos estudos realizados no âmbito da psicologia social e do desenvolvimento (Rohner, 1986). Este recurso tem vindo a ser considerado adequado e positivo, revelando-se eficaz nos projetos de investigação orientados no âmbito da Teoria da Aceitação/Rejeição.

Apenas quando dois ou preferencialmente três das abordagens metodológicas convergem é que são suscetíveis de ser encontrados, efetivamente, princípios antroponómicos, podendo considerar-se, mais fielmente, que os resultados encontrados se relacionam com a questão em estudo e não, simplesmente, com a abordagem metodológica usada. Rohner (1986) relembra uma questão empírica infundável: Até que ponto pode, ou não, ser considerada a existência de resultados convergentes em projetos de investigação (Rohner, 1986).

O autor, Rohner (1986), discrimina os conceitos de Procedimento e Metodologia, alegando que o procedimento se refere a processos específicos de medição, ou à técnica de recolha de dados, como por exemplo, questionários e entrevistas Por outro lado, a Metodologia

alude a uma tradição ou classe de pesquisa, a um corpo de métodos, regras e postulados referentes a uma disciplina, representando um paradigma de investigação (Rohner, 1986). Paradigma de investigação, esse, munido de história intelectual e baseado numa determinada maneira de encarar o mundo, numa lógica específica e em valores a si associados (Rohner, 1986).

As ciências do comportamento distinguem-se pela tendência em favorecer um ou outro método destacando, por exemplo, o método experimental. A pesquisa de Rohner (1986, 2000) caracteriza-se por ser antroponómica e universalista, recorrendo ao método holocultural, que começou a ser primeiramente utilizado na ciência antropológica e cuja utilização se estendeu às várias ciências do comportamento. A pesquisa antroponómica procura generalizações à escala mundial sobre o comportamento humano que sejam independentes da etnia, raça, classe social e/ou cultura (Rohner, 1986).

A investigação antroponómica deve recorrer à pesquisa comparativa entre os resultados obtidos em diferentes culturas *cross-cultural comparative research* e, sempre que possível, a amostras provenientes de todo o mundo *holocultural sampling design* (Naroll et al., 1980).

Ao encontrar resultados significativos recorrendo a diferentes paradigmas de investigação e a métodos distintos vê-se aumentada a confiança relativa à sua robustez e capacidade de generalização (Webb et al., 1966, cit in. Rohner 1986, p. 37).

2.2. A antroponomia e os fundamentos epistemológicos da Teoria da Aceitação/Rejeição

A teoria da aceitação/rejeição inscreve-se, de acordo com o seu autor principal (Rohner, 1986), num interesse das ciências comportamentais a que se denomina por “Antroponomia” e que se prende com a tentativa de descoberta e verificação de generalizações universais sobre o comportamento humano, tendo por base estudos transculturais. A mesma é encarada por Rohner (1977) como um interesse marcadamente consensual junto dos especialistas da área das ciências do comportamento. Apesar disso não se registou, até à data, um grande progresso, uma vez que são poucos os princípios sobre o comportamento que podem ser comprovados empiricamente, originando generalizações universais. Este tipo de generalizações só podem ser estabelecidas caso se recorra à pesquisa transcultural (Rohner, 1986).

A investigação transcultural levada a cabo no âmbito da *PARTheory* tem-se ocupado a criar um vasto conjunto de investigação antropológica. Este facto torna-se visível através da procura de princípios válidos acerca dos antecedentes, consequências e correlatos da aceitação/rejeição parental, independentemente do sítio de pertença e/ou inclusão dos indivíduos. A teoria da aceitação/rejeição e a sua investigação são orientadas por pontos de vista metateóricos ou epistemológicos consensuais, aos quais ainda não foi dado um nome agregador, mas que o autor denomina de Perspetiva Filogenética (Rohner, 1986).

A perspetiva filogenética deriva do Modelo Filogenético. Este modelo postula que o comportamento contemporâneo e o potencial comportamental da espécie humana são funções das interações do estado biológico (leque de disposições genéticas; estrutura biológica e processos do corpo vivo, como o sistema nervoso, o endócrino e os cinco sentidos) da espécie humana e da experiência (o que os sujeitos percebem e ao que reagem, enquanto organismos vivos, incluindo experiências com o mundo físico, social, interpessoal e individual), (Rohner, 1986).

A *PARTheory* assume que os humanos independentemente do sítio de origem e/ou pertença têm uma necessidade de resposta positiva por parte das pessoas que lhes são mais significativas. Esta necessidade parece ser endógena, já que foi adquirida pela nossa espécie no decurso da sua evolução, relacionando-se com o facto de o ser humano ser um ser social. Esta necessidade ganha um relevo fundamental na infância, dado que a sobrevivência da criança está totalmente dependente dos adultos, principalmente dos seus principais cuidadores, que na maioria das vezes são os pais (Rohner, 1986).

Os fatores biológicos e experienciais interagem, produzindo a necessidade suprarreferida de resposta positiva, em maior ou menor intensidade. A *PARTheory* postula ainda que as crianças de todo o mundo apresentam uma tendência adquirida filogeneticamente para responder de modo semelhante quando se percecionam rejeitadas. Sublinha também que devido à variação de intensidade da necessidade de resposta positiva dos indivíduos que, por sua vez, surge como o produto da interação dos seus fatores biológicos e experienciais, nem todas as crianças respondem à rejeição com a mesma intensidade (Rohner, 1986).

O Modelo Filogenético de Rohner (1986) alerta ainda para a relevância da cognição ou da atividade mental, responsáveis pela modificação da experiência. A cognição e a atividade mental incluem o conceito de inteligência enquanto capacidade do sujeito para conhecer, compreender e ajuizar. A cognição e a atividade mental relacionam-se, ainda, à capacidade volitiva (Rohner, 1986).

O modelo filogenético é útil de um ponto de vista individual e ontogenético. De alguma forma e em algum momento, a natureza essencial do comportamento de alguém permanece parcialmente indeterminada ou, até mesmo, imprevisível. Como tal, o modelo aceito pela *PARTheory* assenta na probabilidade universal do comportamento humano, em detrimento de acreditar que o estudo das invariantes ou constantes do mesmo produzirá resultados mais satisfatórios (Rohner, 1986).

Surge, deste modo, o Modelo Probabilístico da Teoria da aceitação/rejeição. Este modelo assume que, universalmente, todas as formas de comportamento têm uma probabilidade significativa de ocorrerem quando determinado tipo de condições se reúne, verificando-se um leque de variação nas expressões comportamentais. Apesar de os seres humanos terem, filogeneticamente, uma tendência para responder da mesma forma à percepção de rejeição, a mente humana serve como um mecanismo que pode afetar ou alterar a resposta que seria de esperar. Acresce que essas exceções não são frequentemente relevantes ao ponto de se criarem derivações da teoria da aceitação/rejeição, úteis à sua melhor compreensão (Rohner, 1986).

O comportamento humano é inerentemente indeterminado o que faz com que, a par do que acontece devido aos erros de medição, imperfeições da teoria e do desenho, efeitos da desajustabilidade social ou outras fontes de potencial invalidade, seja pertinente recorrer ao modelo probabilístico, dado que este reconhece que o comportamento humano tem vários graus de probabilidade de ocorrência, sobre determinado tipo de condições (Rohner, 1986).

O propósito fundamental dos investigadores da teoria da aceitação/rejeição, ao longo do tempo, tem sido estudar a probabilidade de as crianças que se percebem rejeitadas responderem da maneira que a teoria prediz, nas várias partes do mundo (Rohner, 1986).

2.3. O modelo dos sistemas socioculturais

O modelo de sistemas sociocultural que é empregue na *PARTheory* foi publicado em 1986 por Rohner, tendo sido inspirado num modelo originalmente criado por Abram Kardiner, datado de 1939. O modelo de Kardiner (1939) constitui-se como um poderoso enquadramento relativo à relação entre a personalidade e a cultura. Este modelo neo-freudiano tem como conceito central, a estrutura básica da personalidade. Kardiner (1939) postula que a mesma se gera a partir da partilha das experiências da infância que por sua vez são determinadas por práticas culturais - *instituições primárias* - que são constringidas pelo ambiente grupal. Esta estrutura básica constitui-se como um conjunto de disposições da personalidade que são partilhadas pelos membros de uma sociedade. As *instituições secundárias* constituem-se como as práticas culturais menos constringidas pelo ambiente grupal do que as primeiras e que seriam moldadas pelos impulsos inconscientes, pelas necessidades e medos que fariam parte dessa estrutura básica da personalidade partilhada pela sociedade, assim recebendo o nome alternativo de *instituições projetivas* (Kardiner, 1939, cit in. Rohner, 1986, p. 52).

Rohner (1986) propõe um modelo através do qual demonstra diversas inter-relações entre diferentes categorias de variáveis e os sistemas socioculturais. Este modelo contempla sete elementos. O ambiente natural (a) que se refere a aspetos como o clima, a altitude; a fauna, a flora e a todos os elementos que se relacionam ao mundo físico no qual os seres humanos habitam (Rohner, 1986). Os sistemas de manutenção (b) que são os elementos através dos quais os seres humanos afetam o ambiente natural em que vivem como por exemplo a tecnologia, a estrutura familiar, a organização económica, a estrutura política, os sistemas de defesa, ou seja tudo o que servir diretamente para o propósito da sobrevivência de uma população culturalmente organizada no seu ambiente. A interdependência entre o ambiente natural e os sistemas de manutenção é por vezes referida como o sistema ecológico (Rohner, 1986). O comportamento parental (c) que se refere essencialmente às crenças e comportamentos dos prestadores de cuidados, com especial ênfase na aceitação/rejeição e no controlo parental, uma vez se constituem como o foco central da teoria da *PARTheory* (Rohner, 1986).

A Teoria da Aceitação/Rejeição parental postula que certos aspetos relacionados aos sistemas de manutenção como a estrutura familiar e a economia de subsistência influenciam o

comportamento parental. O mesmo sucede também no sentido inverso quando, por exemplo, o comportamento parental influencia a estrutura económica local (e.g. diminuição ou aumento da utilização de espaços recreativos, etc.); a personalidade da criança e o seu comportamento (d) cuja interação com o comportamento dos pais é um dos grandes focos da *PARTheory* (Rohner, 1986).

A teoria formula um postulado contrário à orientação psicodinâmica ou Freudiana que acredita que a criança será moldada pelos seus pais. Deste modo, a teoria da Aceitação/Rejeição parental considera que o próprio temperamento da criança estimula os pais, uma vez que diferentes crianças possuem diferentes temperamentos.

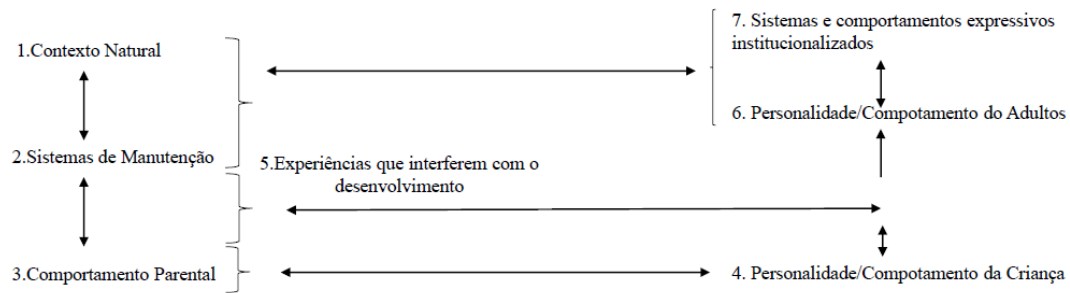


Figura 1. O Modelo dos sistemas socioculturais da Teoria da Aceitação/Rejeição Interpessoal (Rohner, 1986)

A grande maioria dos estudos tem-se focado na influência que a aceitação/rejeição parental, experienciada pela própria criança exerce nas suas disposições de personalidade e no seu comportamento. As experiências com interveniência desenvolvimental (e) que, reportando à Figura 1, relacionam um “ponto” compreendido entre as disposições da personalidade e o comportamento da criança, e a personalidade e o comportamento do adulto face ao ambiente natural (Rohner, 1986). Os sistemas de manutenção e comportamento parental aludem à conexão entre a criança em desenvolvimento e os sistemas socioculturais, implicando a dimensão do tempo e as mudanças que ocorrem através do mesmo.

A única seta unidirecional (Figura 1) direciona-se do “ponto” que é visível, e parte das disposições da personalidade e o comportamento do adulto, para a sua personalidade/

comportamento, o que simboliza o facto inevitável de o ser humano não conseguir voltar atrás no tempo e refazer a sua história. As experiências com interveniência desenvolvimental constituem-se como fontes de mudança, podendo alterar o resultado esperado pelo experienciar da rejeição (Rohner, 1986).

A personalidade adulta e comportamento (f) podem ser afetados pela constelação da personalidade e pelas disposições comportamentais; sistemas institucionalizados expressivos que valorizam e promovem, de um ponto de vista antropológico, as preferências recreativas, as crenças religiosas, as tradições musicais e artísticas das pessoas, as crenças acerca da medicina, entre outros fatores que afetem o subsequente comportamento dos seres humanos e os ditos comportamentos individualizados expressivos. Ambos refletem e manifestam os estados psicológicos internos (Rohner, 1986).

Através da consulta da Figura 1, com uma envergadura marcadamente teórica sobre o desenvolvimento humano, é notória a relevância do comportamento parental para as crianças. A interação entre o sujeito e o meio, no que diz respeito às disposições da personalidade, revela-se, aqui, bem presente, para que não seja olvidada a relevância fundamental desta relação dialética.

2.3.1. A Perspetiva Fenomenológica na Teoria da Aceitação

A teoria da aceitação/rejeição parental pode ser estudada a partir de duas perspetivas antagónicas. Uma delas, a fenomenológica, prende-se com o estudo da experiência subjetiva dos sujeitos. A outra relaciona-se à avaliação objetiva por parte do investigador. As duas abordagens têm gerado frequentemente as mesmas conclusões, embora nem sempre constatem o mesmo (Rohner, 1986). Este mesmo autor, no seu livro sobre os fundamentos da teoria da aceitação/rejeição parental descreve um estudo de caso de uma criança com problemas de ajustamento escolar.

As entrevistas e as observações diretas da família remetiam marcadamente para a hipótese de os pais serem promotores de aceitação, uma vez que estes pareciam demonstrar amor e preocupação relativamente ao filho. No entanto, a avaliação do ponto de vista da criança permitiu perceber que a mesma sentia que os pais estavam demasiado comprometidos com a vida laboral,

descuidando a atenção para com ela. Deste modo experienciava falta de amor e carinho parentais. Deste modo, a perspectiva fenomenológica é importante, pois considera as experiências da criança relativamente aos comportamentos dos pais, facto que falha na avaliação objetiva por parte do avaliador. Esta última não tem em conta que os impactos do comportamento parental são moldados por processos inferenciais e perceptuais que ocorrem dentro da criança (Rohner, 1986).

A importância da perspectiva fenomenológica que acentua a relevância do que ocorre no interior da criança surge relevada. O amor e a rejeição parentais são crenças tidas pelas crianças (não um conjunto de ações dos pais), já que nem o amor nem a rejeição são qualidades fixas do comportamento (Kagan, 1978, cit in. Rohner, 1986). As crianças parecem sentir-se mais afetadas pela sua percepção do comportamento dos pais do que pelo comportamento efetivo destes, sendo que a sua percepção deve ser valorizada (Grusec & Goodnow, 1994; Schaefer, 1965, cit in Rohner, 1986).

A informação obtida através dos filhos não só se tem demonstrado viável (Carrasco, et al., 2011) como mais coerente comparativamente à recolhida perante os pais ou outras fontes (Morris, et al., 2002), associando-se a fatores de ordem emocional na criança (Shaefer, 1965). Autores como Serot e Teevan (1961) e Zucker e Barron (1971) alertaram para o facto de crianças e pais não encararem o amor parental, os castigos e as exigências do mesmo modo. No seu entender, os pais frequentemente fazem inferências que não correspondem à forma como as crianças concebem, na realidade, a sua parentalidade (Serot & Teevan, 1961; Zucker & Barron, 1971, cit in Bhatti & Khoso, 2013).

Crê-se que a maior validade preditora em torno das informações prestadas pelos filhos se relacionem aos efeitos provocados por uma maior desejabilidade social, da qual as respostas dadas pelos pais se podem revestir (Roa & Del Barrio, 2002).

A *PARTheory* encara a perspectiva fenomenológica como a que mais se adapta a si (em detrimento da perspectiva comportamentalista). A perspectiva fenomenológica assume que o comportamento humano é mais influenciado pela forma como os sujeitos percebem, interpretam e constroem os eventos do que pelos eventos em si mesmos (Rohner, 1986). Assim, a abordagem fenomenológica privilegia a forma como os indivíduos fenomenologicamente experienciam os

acontecimentos, ao invés do modo objetivo como os mesmos sucederam, o que se torna útil quando se quer perceber as razões que estão na origem de algumas crianças sinalizadas como vítimas de abuso e/ou negligenciadas pelos seus pais, não se sentirem, apesar disso, rejeitadas.

Através do estabelecimento de uma comparação entre as percepções das crianças que tinham sido fisicamente abusadas e as que não o tinham sido, Herzberger e colaboradores (1981) chegaram à conclusão que as crianças que haviam sido abusadas descreviam os seus pais de forma mais negativa, encarando-os como emocionalmente rejeitantes. Contudo em alguns casos as crianças sentiam-se cuidadas, amadas e queridas por parte de um progenitor abusivo, tendo ainda uma tendência maior do que as crianças não abusadas de considerar os abusos físicos como, de certo modo, ajustados e plausíveis (Herzberger et al., 1981).

No seguimento, a *PARTheory* postula que a experiência subjetiva da criança acerca da presença ou ausência de calor por parte dos pais é mais relevante do que qualquer medida de cariz objetivo em torno das mesmas. No entanto, apesar disto, há situações em que as medidas objetivas ganham um relevo fundamental no estudo da aceitação/rejeição parental, principalmente no que se prende à interpretação que uma dada cultura faz de determinado comportamento. Este facto cria alguns problemas centrais à investigação transcultural. É necessário conhecer bem as diferenças socioculturais e étnicas dos sistemas que estão a ser considerados por forma a realizar estudos comparativos de modo adequado. Para tal, é necessário saber quais os comportamentos que são compreendidos pelos sujeitos como expressões típicas de aceitação e rejeição, dentro de cada sistema sócio cultural específico (Rohner, 1986).

A *PARTheory* assume que as crianças, independentemente da zona onde estão inseridas, respondem de modo semelhante àquilo que encaram como tipicamente aceitante ou rejeitante por parte dos seus pais. O problema, de facto, é compreender o que é tipicamente aceitante ou rejeitante dentro de um determinado sistema sociocultural (Rohner, 1986).

Os autores Festinger (1954) e Suls e Miller (1977) alertam para o facto de o processo de comparação social que se vive dentro de uma sociedade afetar a percepção pessoal que os pais têm sobre os comportamentos, mais ou menos calorosos, que exibem perante os seus descendentes (Suls & Miller, 1977, cit in. Rohner, 1986, p. 26). Na sua teoria da comparação social Festinger

(1954) refere a necessidade que as pessoas têm de avaliar as suas habilidades e opiniões, comparando-as com as dos outros, o que sucede na ausência de pontos objetivos de referência. No sentido de proteger o seu próprio self, o sujeito pode sentir-se motivado a estabelecer certas comparações em detrimento de outras. Este fator afetará determinadamente a motivação e os resultados. Não menos relevantes são os efeitos da realidade social no estabelecimento das comparações sociais dado que, fruto de certos constrangimentos da realidade social, as comparações sociais estabelecidas podem não auxiliar a promover o sucesso da pessoa.

O postulado teórico da Aceitação/Rejeição parental considera que a rejeição pode ser uma experiência mais dolorosa nas crianças inseridas em comunidades em que a rejeição é sentida por poucas crianças, do que no caso de numa comunidade na qual a rejeição é sentida por muitas. No entanto, esta teoria sublinha que independentemente disso a criança poderá sempre sentir a rejeição: Mesmo quando a criança se encontra em contextos nos quais a rejeição faz parte do quotidiano de muitas crianças, e apesar de não estabelecer uma comparação desfavorável relativamente à maioria. A avaliação da objetividade dos meios rejeitantes caberá sempre ao investigador (Rohner, 1986).

A teoria da aceitação/rejeição advoga que a necessidade de amor da criança é tão forte que, mesmo inserida em contextos nos quais as crianças tendem a ser rejeitadas, estas tenderão a perceber que as suas necessidades afetivas estão a ser correspondidas (Rohner, 1986). Tal poderá dever-se ao facto de as crianças apenas começaram a estabelecer comparações sociais a partir, sensivelmente, dos oito anos de idade (Ruble et al., 1980, cit in. Rohner, 1986, p. 26). Contudo, os efeitos da rejeição parental já se começam a fazer notar no período temporal compreendido entre os dois e os seis anos, mesmo em sociedades nas quais os antropólogos consideram que as crianças são tendencialmente rejeitadas (Rohner, 1975).

2.3.2. A dimensão do calor parental à luz da perspectiva dos filhos

O carinho e afeto percebidos pelos filhos relativamente aos pais são refletidos num contínuo que varia da percepção da ausência de carinho e afeto (rejeição) à percepção da total presença dos mesmos (aceitação). Este *continuum* é apelidado de “*warmth dimension of*

parenting” (Rohner, 1986). O autor da *PARTheory* intitula os prestadores de cuidados como pais independentemente de biologicamente o serem ou não, por se constituírem como figuras de referência (Rohner & Rohner, 1981).

A aceitação parental que se relaciona com o amor, afeto e calor que os pais transmitem aos seus filhos tem como principais demonstrações, as manifestações físicas e verbais. A manifestação física pode ser expressa, por exemplo, através de carícias, abraços, olhares de aprovação, beijos, sorrisos e de outras manifestações de carinho, suporte e aprovação. Verbalmente, o elogio reflete-se em dizer coisas agradáveis sobre a criança ou mesmo diretamente a ela. Baseia-se e em atos como o de contar uma história ou cantar uma canção, gestos que refletem a aceitação parental. Qualquer criança independentemente do facto de pertencer a uma família que promove maioritariamente a aceitação, experimenta combinações comportamentais uma vez que até os pais mais pacientes, por vezes se tornam impacientes ou se zangam, podendo manifestar comportamentos típicos da rejeição parental (Rohner, 1986).

Crianças inseridas em certas famílias que promovem intensamente a rejeição, podem nunca ter experienciado nenhuma forma de aceitação (Rohner, 1986). A definição conceptual de rejeição parental remete para a ausência ou significativa diminuição de afeto, calor ou amor por parte dos pais relativamente aos seus filhos. A rejeição parental incide precisamente no outro extremo do *continuum* encabeçado pela dimensão do calor parental, tomando três formas principais (Rohner, 1975): A hostilidade e agressão; a indiferença e a negligência; e a rejeição indiferenciada (Figura 2).

A hostilidade e a indiferença são consideradas sentimentos psicológicos internos, o primeiro incluindo raiva, ressentimento, inimizade, malícia ou má vontade para com a criança e o segundo, traduzindo uma falta de preocupação ou cuidado (Rohner, 1975).

A agressão e a negligência, por outro lado, constituem-se como manifestações comportamentais dos estados internos acima referidos. A agressão prende-se a comportamentos cuja intenção é a de atingir negativamente, magoando física ou psicologicamente o outro, a si próprio ou, simbolicamente, a um objeto (Rohner, 1975). A manifestação da agressão pode ser física ou verbal, como se pode ver na Figura 2. A manifestação física caracteriza-se, a título de

exemplo, por bater, morder, empurrar, abanar, beliscar, arranhar, amarrar, esgaldar ou queimar. A verbal identifica-se pelo menosprezo, maledicência, sarcasmo, culpabilização e denegrimto (Rohner, 1975). Inclui toda e qualquer forma de verbalização de conteúdo desagradável, impensado e cruel, diretamente tido para com a criança, ou sobre ela.

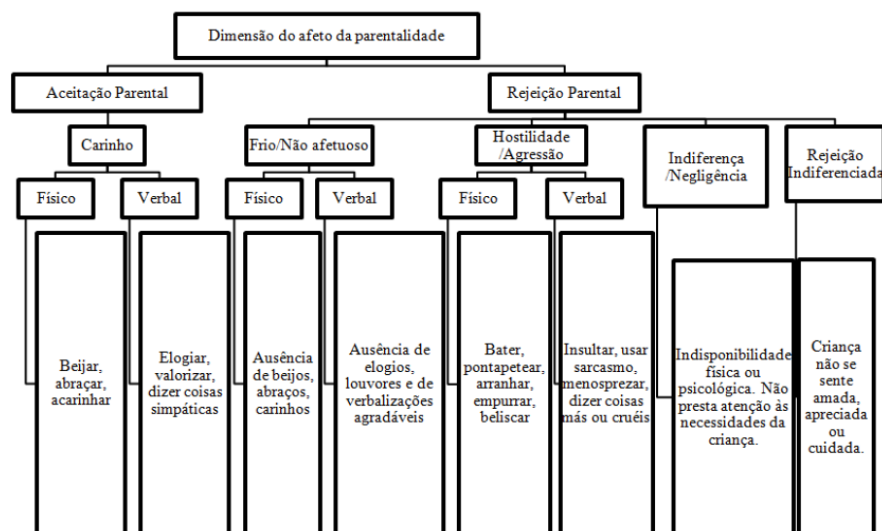


Figura 2. O continuum do calor parental (Rohner,1986)

No que se refere à negligência, esta é expressa quando os pais falham ao atender às necessidades básicas da criança como por exemplo, a necessidade de alimentação e outras necessidades de ordem física, cuidados médicos, entre outros, bem como necessidades de outra ordem: educativas, preocupações, desejos e interesses próprios da criança, conhecidos pelos pais ou manifestados pela própria criança. Os indicadores de excelência da negligência são a indisponibilidade física e psicológica dos pais. A indisponibilidade física remete para a ausência da presença física do pai e/ou da mãe, sendo que o produto é a solidão da criança que se depara com o facto de não ter ninguém para tomar fisicamente conta de si. A indisponibilidade psicológica é um processo mais complexo de ser compreendido uma vez que os pais, embora estando presentes, não acedem psicologicamente à criança, (não respondem ao “ser dependente” da forma que o mesmo necessita, na interação com este), (Rohner, 1986).

A hostilidade é o motivo fundamental da agressão e a indiferença, o da negligência. Mesmo que haja enúmeras razões justificativas para a agressão e para a negligência, todas elas se relacionam, respetivamente, com a hostilidade e com a indiferença. No entanto, no caso da negligência sublinha-se que a mesma pode decorrer motivada pela raiva. Evitando manifestar a raiva através da agressão física, os pais podem afastar-se progressiva - até completamente, dos filhos (Rohner, 1986).

Por sua vez, a rejeição indiferenciada remete para o sentimento que a criança tem de rejeição, de não se sentir amada e desejada, sem que, no entanto, se registem alguns dos indicadores típicos da rejeição já referidos. Nos casos de rejeição indiferenciada, apesar de os investigadores não encontrarem dados objetivos que permitam inferir que a criança foi efetivamente rejeitada pelos pais, esta de facto assim se demonstrou ter sentido. Este facto revela-se importante uma vez que alude à importância das respostas da criança. Nestes casos, os filhos demonstraram responder de acordo com os sentimentos que a Teoria da Aceitação/Rejeição (*PARTheory*) prevê para o caso de crianças que experienciam a rejeição. Assim jaze a diferença nestes dois tipos de rejeição: na sua diferenciação e não diferenciação (Rohner, 1986).

A rejeição diferenciada é passível de ser observada comportamentalmente enquanto agressão, negligência ou ambas, ao passo que a rejeição indiferenciada, não. Não poderemos esquecer os processos psicológicos subjacentes à agressão e à negligência que já foram referidos anteriormente e que, a si estão, inegavelmente, associados. A rejeição indiferenciada refere-se, exclusivamente, às experiências subjetivas de não amor, sem que existam indicadores observáveis (Rohner, 1986).

Rohner (1986) refere várias formas de realizar investigação, nomeadamente aquela que se relaciona com o grau de abstração, em que o investigador considera os constructos do modelo teórico e o seu interesse específico pela própria pesquisa que está a conduzir. Neste âmbito, podem ser comparados, por exemplo, os efeitos diferenciais da agressão física e da verbal no comportamento das crianças. Atendendo a um grau de abstração maior poderá ser necessário, também, comparar os efeitos diferenciais da agressão parental de ambas as formas, física e verbal, com a negligência parental. De acordo com um crescente de abstração podem contemplar-

se, ainda, os próprios conceitos de aceitação vs rejeição ou, por último, o de *warmth dimension* – dimensão do calor parental (Rohner, 1986).

O conceito *warmth dimension* considera a aceitação/rejeição no seu aspeto global. Para se aceder a este construto pode, por exemplo, revelar-se como necessário atender a uma perspetiva analítica do tipo qualitativo, através da qual possam ser recolhidos dados relativos às especificidades típicas de cada família, questionar os elementos da amostra sobre a visão global dos sentimentos que têm acerca do que se passa atualmente (no caso das crianças e jovens), ou mesmo do que sucedeu (no caso dos adultos), na sua infância (Rohner, 1986).

2.3.3.A Rejeição parental: Consequências da utilização do termo

As implicações da utilização do termo “rejeição” são vastas. A mesma pode ser catalogadora (e algo perigosa) quando encarada sob uma perspetiva pouco assertiva e denotadora de um entendimento pouco cauteloso do termo.

A *PARTheory* não postula nenhum juízo de valor relativamente aos pais que são referidos pelas crianças como promotores de rejeição, desta forma, estes não são considerados maus pais. De facto à semelhança do que se verifica em muitas culturas, nomeadamente na americana à qual o autor da *PARTheory* pertence, muitos pais responsáveis são encarados como rejeitantes e promotores de mau estar frequente nos seus filhos (Rohner & Rohner, 1981), o que se poderá traduzir na influência negativa na “cultura de poder” Pai-Filho.

Acentua-se assim a necessidade de compreender de forma mais completa o desenvolvimento global da criança através dos aspetos emocionais. Um elemento chave para o desenvolvimento da criança é o calor paternal e a hostilidade. Um pai e uma mãe calorosos preocupam-se com as necessidades da criança, transmitem-lhe afeição de forma regular e frequente, revelando entusiasmo pelas atividades do filho (a), respondendo de forma empática e sensível aos seus sentimentos. Já os pais hostis caracterizam-se por atitudes opostas, rejeitando deste modo as suas crianças (Kagan, 1978, cit in Rohner, 1986; Khaleque, 2018).

Crianças provenientes de famílias calorosas revelam-se vinculadas aos seus pais de forma mais segura durante os dois primeiros anos de vida, demonstrando uma autoestima mais elevada, maior empatia, mais responsividade emocional, maior altruísmo e uma capacidade intelectual acima da média (QI mais elevado no pré-escolar e no 1º ciclo), (Maccoby, 1980).

A questão central da teoria é empírica, de valor mais ou menos neutro, uma vez que, não se preocupa com a categorização dos pais enquanto bons ou maus, mas sim com a efetiva compreensão sobre o que acontece aos filhos quando perspetivam os pais como rejeitantes. É notório que o foco consiste em melhor entender como os pais se comportam e lidam, de modo consistente, com os seus filhos em casos de rejeição parental. No entanto, o autor salienta as implicações negativas que o recurso ao termo “rejeição” pode assumir, produto possível do julgamento de valor precipitado ou menos fundamentado por parte da sociedade. Sublinha, ainda, que não foi encontrada outra palavra que melhor descrevesse o fenómeno, apesar de o termo talvez se traduzir em algo excessivo ou catalisador da formulação de uma primeira impressão errada (Rohner, 1986, 2004).

3. Ajustamento Psicológico

Perante os possíveis efeitos que foram encontrados relativamente à aceitação/rejeição parental, a *PARTH's Personality Theory* foca um conjunto limitado de disposições da personalidade, que parecem constituir-se como características desenvolvidas pelas crianças e adultos que se percebem rejeitados pelos seus pais a um nível universal.

Estas disposições funcionam num *continuum*. Este contempla a dependência ou a dependência defensiva (dependendo do grau e forma da rejeição); a irresponsividade emocional; a hostilidade; a agressão; a agressão passiva ou problemas na gestão da hostilidade ou da agressão; a autoestima negativa; a autoadequação negativa; a visão negativa do mundo; e, por fim, a instabilidade emocional (Rohner, 1975, 1986, 2004, 2017). Deste modo, cada uma das disposições da personalidade assenta num continuum de “maior” ou “menor” responsividade emocional ou irresponsividade; “maior” ou “menor” dependência ou independência, e assim sucessivamente (Rohner, 1975, 1986, 2004, 2016).

De seguida, será feita a caracterização de cada uma das dimensões que compõem o ajustamento psicológico, (Rohner, 1986):

A Dependência: Na subteoria da personalidade, é revelada através das atitudes que são operacionalizadas pelas crianças e/ou adultos de forma a receber um tipo de resposta positiva. Refere-se à confiança emocional que uma pessoa deposita e sente pela outra, sobre o proporcionar de conforto, orientação, segurança e aprovação. Quando a criança procura estes fatores está, por definição, a ser dependente. Outros indicadores de dependência são recorrer a comportamentos em que procura a atenção constante do adulto, ter comportamentos de inquietude, ansiedade e de choro quando afastado dos prestadores de cuidados, esperando por uma resposta confortante da sua parte. A independência, por oposto, refere-se à ausência de confiança emocional nas outras pessoas, ou à liberdade relativa ao desejo ou necessidade de ver cumprida a confiança emocional, de forma frequente.

O autor da *PARTheory* destaca a necessidade de destringir entre autossuficiência e independência sendo que a primeira se refere a atividades instrumentais ou comportamentos orientados para a tarefa e a segunda se refere a respostas emocionais.

A Responsividade emocional refere-se à capacidade de expressar aberta e livremente as emoções que se sentem por alguém, como por exemplo a afeição, medindo-se pela facilidade e espontaneidade com que se consegue responder emocionalmente a outra pessoa. Tal sucede quando a criança ou adulto se sente confortável ao envolver-se intimamente numa ligação duradoura e não defensiva, baseada na confiança. No outro extremo do *continuum* tem-se a irresponsividade emocional que se traduz no estabelecimento de ligações emocionais restritas e frequentemente defensivas, sendo manifesta a dificuldade em dar e receber afeto de forma espontânea.

A Hostilidade e Agressão: A hostilidade constitui-se como um sentimento interno ou emocional de ressentimento, raiva ou inimizade que se pode traduzir numa manifestação comportamental, a agressão, distinta da assertividade e que surge com a intenção de magoar alguém, física ou psicologicamente. Algumas pessoas têm mais dificuldade em expressar a hostilidade e em assumir um comportamento de índole agressiva, acabando por revelar a raiva

através de formas simbólicas como a agressão passiva. A agressão passiva caracteriza-se por uma expressão menos direta da agressão em que o indivíduo não magoa o outro, mas tem ações em que tenta irritá-lo, na tentativa de o magoar, embora que inconsciente. Outras formas simbólicas de revelar a raiva são as preocupações excessivas com a agressão; ansiedade sobre a própria agressão real ou fantasiada; interesse pouco usual em ouvir ou falar sobre incidentes violentos ou agressivos; fantasias de agressividade; sonhos tidos de dia ou à noite contendo agressividade.

A Autoavaliação (Autoestima e Autoadequação): De acordo com a subteoria da personalidade, a autoavaliação é um fenómeno generalizado que consiste em sentimentos, atitudes e percepções acerca da pessoa sobre si própria e que obedece a um *continuum* estabelecido entre a positiva e a negativa. Esta autoavaliação comporta duas componentes semi-independentes, a autoestima e a autoadequação. A autoestima é um julgamento emocional global sobre o valor próprio, que as pessoas fazem sobre si mesmas. Sentimentos de autoestima positiva refletem que a pessoa gosta de si e está confortável consigo, não estando desapontada consigo própria, ou seja, aceita-se e aprova-se, considerando-se por isso como alguém com valor e digno de respeito.

Por outro lado, a autoestima negativa implica exatamente o oposto, com ênfase no sentimento de inferiorização face aos outros e de merecimento de condenação. O posicionamento da autoestima de cada um incluir-se-á neste *continuum*.

A autoadequação refere-se a julgamentos que fazemos sobre a nossa própria competência e a forma como lidamos satisfatoriamente com os problemas, sendo capazes de solucionar tarefas, tendo autoconfiança e revelando adequação social. No outro lado do *continuum* tem-se a autoadequação negativa que se pauta por sentimentos de incompetência e percepção de falta de habilidade para executar as tarefas do quotidiano e para competir e atingir as metas propostas.

A Visão do mundo: Na subteoria da personalidade, este conceito refere-se a uma avaliação que a própria pessoa faz da sua vida, do universo e da essência da sua existência. Este aspeto não deve ser confundido com o conhecimento empírico sobre os acontecimentos sociais, económicos e políticos. Quando a visão do mundo é positiva, encontra-se associada a uma visão da vida como sendo segura, amigável, feliz, não ameaçadora ou, por outro lado, negativa. A visão

negativa do mundo comporta encarar a vida como sendo insegura, má, ameaçadora, hostil, incerta, pouco prazerosa e repleta de perigos.

A Estabilidade emocional: Refere-se à estabilidade do humor e à capacidade para ultrapassar problemas menores, dificuldades e fracassos, assim como lidar com fatores stressores no quotidiano, sem descompensar emocionalmente, ou seja sem apresentar ansiedade, tensão, nervos e/ou irritabilidade. As pessoas estáveis emocionalmente tendem a não ter apresentar grandes oscilações de humor e a estabilizarem rapidamente, mesmo quando passam por algum evento stressor. Já os indivíduos mais instáveis emocionalmente apresentam um humor mais instável e imprevisível, estando contentes num dado momento e depressivos de seguida, oscilando de estado entre a ansiedade e a calma, o calor e a hostilidade e descompensando facilmente perante pequenas contrariedades e desapontamentos.

O ajustamento psicológico, na *PARTheory*, é definido, em grande parte, em termos do síndrome da aceitação/rejeição (Rohner, 1986, 2004, 2016), que especifica que indivíduos que se percecionam como aceites pelas figuras parentais são suscetíveis de desenvolver (a) pouca hostilidade ou agressão, (b) independência, (c) autoestima positiva, (d) autoadequação positiva, (e) estabilidade emocional, (f) responsividade emocional e (g) visão positiva do mundo.

Por outro lado, os sujeitos que se percecionam como rejeitados pelos seus pais são suscetíveis de desenvolver problemas relacionados à (a) raiva, hostilidade, agressão, agressão passiva, ou à gestão da hostilidade e agressão; (b) dependência ou independência defensiva, dependendo da forma, frequência, tempo, duração e intensidade da rejeição percecionada; (c) autoestima negativa; (d) sentimentos de desadequação; (e) instabilidade emocional; (f) falta de resposta emocional; e (g) visão negativa do mundo (Khaleque & Rohner, 2012).

As disposições da personalidade desenvolver-se-ão, negativamente, porque a necessidade humana de resposta positiva é um motivador tão poderoso que quando não é cumprida pelos pais ou outras figuras significativas, os indivíduos tendem a ficar ansiosos e inseguros. Por isso são impelidos a ter uma atitude mais dependente. É também provável que crianças e adultos rejeitados sintam raiva, ressentimento e outras emoções menos positivas que podem assumir um carácter angustiante para o indivíduo. Como resultado, muitas pessoas rejeitadas fecham-se

emocionalmente e tornam-se menos responsivas, formulando uma espécie de escudo protetor contra novas rejeições e revelando, deste modo, problemas em ser seres humanos capazes e/ou dispostos a expressar o seu amor e aceitação pelos outros (Rohner, 1975, 1986, 2004, 2017; Khaleque, 2013; Khaleque & Ali, 2017).

Devido ao sofrimento psicológico, alguns indivíduos rejeitados tornam-se defensivamente independentes. Esta independência defensiva coloca-os em paralelo com os indivíduos que perceberam a aceitação parental, uma vez que ambos não realizam tantas tentativas em busca de respostas positivas por parte dos outros significativos. No entanto, ao contrário do que sucede no caso dos indivíduos que não exibem a síndrome da rejeição, ou seja, tidos como psicologicamente saudáveis, aqueles que se socorrem da independência defensiva continuam a desejar calor e apoio, embora às vezes não o reconheçam, ou admitam. Na realidade, por causa da sobreposição de raiva, desconfiança e outras emoções negativas geradas pela rejeição crónica, os indivíduos que sentiram a rejeição acabam, muitas vezes, por negar essa mesma necessidade (Rohner, 1986).

Além da raiva, da falta de resposta emocional e da dependência ou independência defensiva, os indivíduos que se sentem rejeitados são previstos pela subteoria de personalidade da *PARTheory* como estando predispostos a desenvolver uma baixa autoestima e autoadequação. O ser humano tende a ver-se como acha que os seus pais ou outros significativos o vêem (Baumeister, 2005a, 2005b). Assim, na medida em que crianças e adultos percebem que a sua relação com os pais não traduz a aceitação e o calor parental acabam por interiorizar que não são amados pelos pais e, até, que não são dignos desse amor (revelando por isso uma autoestima negativa), (Rohner, 1986).

Como sentem que são incapazes de satisfazer uma das suas necessidades mais básicas - a necessidade de amor e aceitação - muitas vezes generalizam esse sentimento para a crença de que não são capazes de satisfazer, de forma geral, as suas necessidades (autoadequação negativa), (Rohner, 1986).

Sentimentos negativos cristalizados na raiva e noutras consequências da perceção de rejeição tendem a originar a diminuição na capacidade das pessoas rejeitadas de lidar eficazmente

com o *stress*. Por esse motivo, estes indivíduos tornam-se emocionalmente irritáveis quando confrontados com situações stressantes, comparativamente às pessoas que se perceberam aceites e amadas (instabilidade emocional), (Rohner, 1986).

Os sentimentos dolorosos associados à rejeição percebida tendem a levar as crianças e adultos a desenvolver uma visão da vida e das relações interpessoais negativa. Os indivíduos que percebem a rejeição encaram-se, de forma frequente, como sendo indignos de confiança, demonstrando-se hostis, emocionalmente inseguros, e percebendo o mundo como ameaçador ou perigoso (ou seja, revelando uma visão negativa do mundo), (Rohner, 1975, 1986).

Cada uma das disposições de personalidade mencionadas, à exceção da dependência ou independência defensiva, variam de forma linear com relação à aceitação percebida e à rejeição. No entanto, teoricamente espera-se que a dependência tenha um comportamento não linear e mais complexo, Figura 3, na sua associação com a percepção de aceitação-rejeição (Khaleque & Rohner, 2012; Rohner, 1986). Especificamente, a teoria postula que as crianças amadas são geralmente dependentes a um grau moderado, ou seja, precisam de receber respostas positivas, ainda que de forma moderada, e são capazes de dar calor e afeição não defensivas, (Khaleque & Rohner, 2012; Rohner, 1975, 1986, 2004, 2017).

Como já foi referido, as crianças que experimentam maior rejeição tendem a aumentar a sua procura por respostas positivas, o que se traduz num modo de atuação mais dependente, mas apenas até determinado ponto. Para além desse ponto, que varia de indivíduo para indivíduo, a raiva e os outros concomitantes emocionais da rejeição percebida começam a interferir com a disposição ou capacidade do indivíduo para continuar em busca da resposta positiva por parte dos outros significativos, embora o anseio por tal resposta possa permanecer inabalável no pensamento (Rohner, 1986). Por estas razões, é provável que os indivíduos que se percebem como mais rejeitados possam parecer e/ou tornar-se menos dependentes. Esta aparente redução na dependência promove um certo sentimento de conforto perante a defesa de uma nova rejeição, antecipada ou percebida. Nestas situações, espera-se o estabelecimento de uma relação entre a dependência e a percepção de aceitação/rejeição parental, com valores não-lineares (Rohner, 1986).

Grande parte dos estudos que tiveram como base a *PARTheory* (e.g Ali, 2011; Khaleque & Ali, 2017; Khaleque & Rohner, 2012; Putinick et al., 2015; Rohner, 2004) tratou a dependência como se de uma associação linear com a rejeição percebida se tratasse, à semelhança do que sucede para as outras seis dimensões que constituem o ajustamento psicológico. Esta é, também, uma opção válida, na medida em que os entrevistados, a nível geral, tendem a perceber mais aceitação por parte dos pais do que rejeição. No entanto, acautela-se que no caso específico das pesquisas em que existia um elevado número de entrevistados que se percebe rejeitado, tal se torna inaceitável (Rohner, 1986).

Para melhor atender e compreender o caso específico da dimensão da dependência originou-se um *continuum* específico para esta dimensão (Figura 3). Num dos seus extremos tem-se, precisamente, a dependência. Um dos mais relevantes indicadores de dependência, a registar por parte por da criança, é representado pelo seu recurso a comportamentos em que procura a atenção constante do adulto, fica mais ansiosa, e muito suscetível ao choro quando afastada dos prestadores de cuidados esperando, recorrentemente, uma resposta confortante por parte destes. Estes sinais deverão servir de alerta (Rohner, 1986).

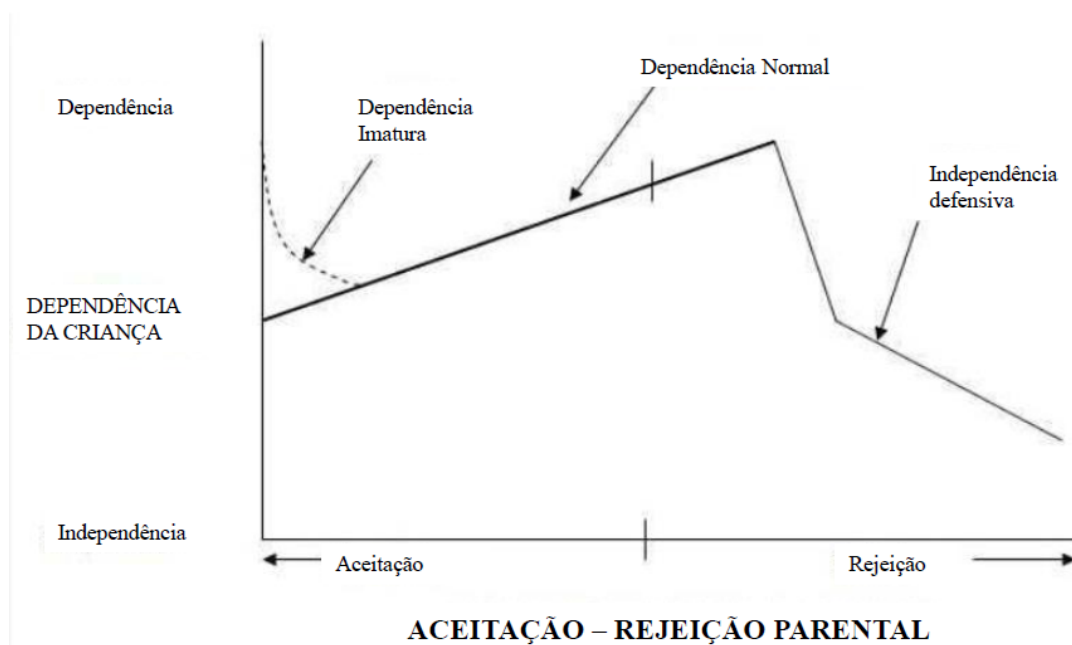


Figura 3. Dependência/Independência com relação à Aceitação/Rejeição parental (Rohner, 1986)

No outro extremo surge a independência. Como já referimos anteriormente neste trabalho e agora relembramos, a independência é referente à ausência de confiança emocional nos outros significativos e à liberdade relativa ao desejo, ou à necessidade de colocar aspetos relacionados ao desejo em prática, de forma frequente. O autor da *PARTheory* enfatiza a necessidade de destringir a autossuficiência da independência, sendo que a primeira se refere a atividades instrumentais ou comportamentos orientados para a tarefa, e a segunda a respostas emocionais (Rohner, 1986).

Os dados provenientes de estudos meta-analíticos sobre a relação entre as percepções de aceitação/rejeição parental e o ajustamento psicológico apontam para uma associação fraca, ainda que positiva, entre o calor parental e a dimensão do ajustamento psicológico que consubstancia a dependência. Este facto é explicado pelas diversas formas de aceitação/rejeição originarem diferentes efeitos ao nível das disposições da personalidade (Khaleque, 2013; Khaleque & Ali, 2017; Khaleque & Rohner, 2002a; Rohner, 1975, 2004, 2016).

A fraca correlação notada entre a percepção de rejeição e a dependência dever-se-á ao facto de a escala de dependência medida pelo Personality Assessment Questionnaire - PAQ (Rohner & Khaleque, 1990) parecer representar uma medida incompleta do constructo “dependência” apresentado na subteoria da personalidade (que será descrita mais à frente, neste trabalho). O PAQ parece avaliar apenas uma porção do significado conceptual da dependência. A escala de dependência do PAQ debruça-se no desejo de simpatia e encorajamento por parte dos outros significativos quando estão, por exemplo, com problemas das mais variadas ordens, ou doentes. Apesar disso, a escala de dependência do PAQ não acede a outros indicadores importantes da dependência (e.g. procura de aprovação ou procura de proximidade). Ou seja, não se refere ao desejo de estar perto e em contacto físico com as pessoas mais importantes. A escala que mensura a dependência não se constitui como uma medida global da extensão com que cada indivíduo depende emocionalmente dos seus significativos (Rohner, 1986, 2004, 2016).

Após a explicação em torno das possíveis razões que podem estar na origem das variações verificadas no âmbito da dimensão dependência, concernente à associação que estabelece com a percepção de aceitação/rejeição, resta acentuar que todas as correlações obtidas através das diversas investigações produzidas à luz da Teoria da Aceitação/Rejeição suportam o maior

postulado da *PARTh's Personality Theory*. O mesmo consiste na constatação da associação da rejeição parental com as sete dimensões que compõem o ajustamento psicológico (Khaleque & Ali, 2017; Khaleque & Rohner, 2002a; Khaleque, 2014; Rohner, 1986).

É importante realçar que as crianças e os adolescentes que experienciam a rejeição não reagem todos da mesma maneira com o fenómeno, sendo que alguns sujeitos parecem lidar melhor com o mesmo, do que outros. Aqueles que sentem os efeitos da rejeição como mais sublimados poderão ser apelidados de *copers instrumentais* (Figura 4). Na presença de rejeição, estes sujeitos conseguem, apesar disso, direcionar-se para as tarefas, cultivando as suas competências, bem como produzir algo de verdadeiramente criativo, inovador e pouco usual. Apesar disso, tal não significa que, muitas das vezes, consigam ser estáveis do ponto de vista emocional e da sua saúde mental (Rohner, 1986, 2004, 2016).

Por outro lado, os *copers afetivos* representarão cerca de 20% das crianças que se percecionam rejeitadas. Vêem-se a si próprias como tendo sido rejeitadas, mas apresentam níveis basicamente positivos relativos à sua saúde mental. No entanto, estas crianças não são insensíveis nem imunes à dor provocada pela rejeição, apenas lidam mais efetivamente com ela. Destes sujeitos espera-se que obtenham um estado chamado intermediário face à sua saúde mental, situado algures entre o estado registado em crianças que experienciam de forma mais acentuada a aceitação ou a rejeição. Apesar disso, revelam valores mais próximos da saúde mental dos registados pelas crianças que se percecionam marcadamente aceites (Rohner, 1986, 2004, 2016).

Alerta-se especialmente para o facto de não ser adequado chamar às crianças que sentem de forma mais acentuada os efeitos da rejeição parental de *não copers*, visto que tentam lidar com a experiência da rejeição (Rohner, 1986, 2004). É claro que os sujeitos que sentem de forma mais profunda os efeitos da rejeição não dispõem, no entanto, dos mesmos recursos internos e externos que lhes permitem sentir os efeitos do seu esforço.

O caso específico das crianças que vivenciam um grau maior de perturbação está relacionado com o seu pobre ajustamento psicológico e com uma perceção alta de rejeição parental (Figura 4). É também de sublinhar que as crianças podem estar mais perturbadas por diversos motivos que contemplem, por exemplo, eventos de vida não relacionados, direta ou

indiretamente, com a experiência de rejeição. É de ressaltar que mesmo quando as crianças se sentem aceitas e amadas mas têm um pobre ajustamento psicológico poderão ter uma saúde mental pouco positiva (Figura 4). Ressalva-se que o caso destas crianças não se constitui, no entanto, como o foco principal da *PARTheory*.

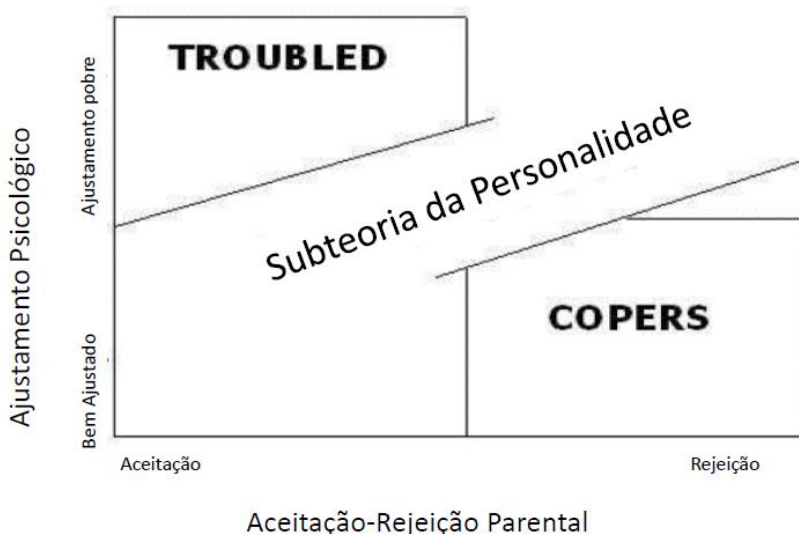


Figura 4. Relação do Ajustamento Psicológico com a Aceitação/Rejeição Parental (Rohner, 1986)

Relativamente aos denominados *copers afetivos* cuja situação em particular já foi previamente descrita importa, de facto, perceber que aspetos adicionais do self, dos outros ou de fatores de ordem situacional poderão interferir na melhor capacidade para lidar com a experiência da rejeição. Estas questões por responder, assinaladas como relevantes vão de encontro ao principal foco da subteoria do *coping* que necessita de ser melhor explorada (Rohner, 1975, 2004, 2016).

De momento, o estado da arte refere três fatores sociocognitivos que parecem estar associados a uma maior tendência para lidar eficazmente e de forma mais favorável com a rejeição. Surge como expectável encontrar diferenças significativas, quanto aos mesmos, entre os valores encontrados nas crianças que se percecionam rejeitadas e aceites. Estes três fatores sociocognitivos são a capacidade de despersonalizar, o sentido de self e a autodeterminação (Rohner, 1986).

Este estudo irá centrar-se nos dois últimos fatores por serem aqueles que irão ser analisados e discutidos na presente dissertação. Relativamente ao *self*, e atendendo ao campo de pesquisa da Psicologia Educacional, o nosso foco incidiu no autoconceito académico.

A pertinência do estudo das características fundamentais dos dois tipos de *copers*, *copers afectivos* e *copers instrumentais*, está relacionada com o facto de o autoconceito e a motivação serem construtos que estão intrinsecamente ligados aos dois tipos de *copers* respetivamente, i.e., o *coper afetivo* ao *self* e o *coper instrumental* à motivação (Rohner, 1986).

4.Autoconceito

4.1.Natureza, estrutura e organização

O autoconceito consiste, de acordo com Harter (1999) nas representações que o sujeito tem acerca de si próprio e que permitem interpretar e dar significado às experiências vivenciadas no quotidiano, promovendo uma imagem coerente de si. Estas autorepresentações assumem um papel preponderante no decurso do desenvolvimento humano, permitindo ao individuo orientar o comportamento, ao fornecerem um conjunto de expectativas em relação ao seu desempenho. Permitem, ainda e de certo modo, delimitar objetivos que se pretendem atingir (Harter, 1999).

O feedback e as expectativas comunicadas pelos outros, baseadas nas suas perceções, podem influenciar a forma como as crianças e adolescentes constroem o seu autoconceito. O autoconceito detém uma natureza de tal forma descritiva e avaliativa que o sujeito pode descrever-se a ele próprio e avaliar-se, sendo passível de se diferenciar o autoconceito de outras variáveis, tais como o desempenho académico, (Peixoto, 2003).

O estudo do autoconceito ganha um novo impulso com o trabalho de Shavelson, Hubner e Stanton (1976). Esta pesquisa destaca-se pelo estudo sobre a estrutura do autoconceito. Pretendeu fomentar a realização de tantas outras pesquisas sobre as características estruturais do autoconceito que tentaram analisar as propriedades atribuídas ao mesmo. Esta etapa no estado da arte sobre o autoconceito caracteriza-se, ainda, pelo desenvolvimento de um modelo teórico,

baseado na revisão da literatura que à data existia sobre o autoconceito, e a análise dos instrumentos utilizados para a sua mensuração (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

O modelo proposto por Shavelson, Hubner e Stanton (1976) compreende o autoconceito como sendo primeiramente organizado através da categorização de um vasto conjunto de informação que as pessoas detêm sobre si próprias. Mais ainda, comporta a categorização de informação que os outros, de alguma forma transmitem sobre si, o que revela as suas características de organização e estruturação.

Neste estudo podemos observar uma apresentação possível para a estrutura hierárquica do autoconceito, com o autoconceito global a surgir dividido em autoconceito académico e não académico. O autoconceito académico apresenta, num modelo esquemático apresentado, subáreas relativas ao inglês, à história, à matemática e à ciência. Por sua vez, o autoconceito académico subdivide-se em três tipos de autoconceitos não académicos mais específicos, sendo estes o autoconceito social, emocional e físico. O autoconceito social subdividir-se-á em três subáreas: Pares e outros significativos. No que concerne ao autoconceito emocional, as suas subáreas são os estados emocionais, particulares e, no que se relaciona ao autoconceito físico, o mesmo subdividir-se-á nas subáreas habilidade física e aparência física (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Todas as subáreas do autoconceito se subdividem em aspetos relativos à avaliação do comportamento em situações específicas. No que concerne à base da hierarquia é onde se registam as maiores variações, que dependem das situações (caráter situacional) que ocorrem na vida dos indivíduos (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). O autoconceito é multifacetado, dado que “as facetas do autoconceito podem formar uma hierarquia a partir das experiências pessoais em situações particulares, na base da hierarquia, para o autoconceito global, no topo”. (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, p. 412).

A estabilidade do autoconceito, outra das suas características, remete para a estabilidade do autoconceito global, menos dependente das variações situacionais que se situam na base da hierarquia. As mudanças que ocorram na vida dos sujeitos são mais sentidas nos níveis mais baixo da hierarquia. O impacto dessas oscilações será atenuado nos níveis superiores, pelas

conceptualizações que ocorrem a esse nível. As mesmas promovem uma resistência à mudança por parte do autoconceito (Ludwig & Maehr, 1967, cit in, Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, p. 414).

O autoconceito torna-se progressivamente mais complexo com o avançar da idade. Os adultos conseguem diferenciar-se mais facilmente do meio em que estão inseridos, relativamente às crianças, o que salienta o aspeto desenvolvimental do autoconceito. Para além disso, o autoconceito tem uma componente avaliativa que se traduz não só pela descrição, mas também pela avaliação que o indivíduo faz de si mesmo ao vivenciar as várias situações (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Como refere Peixoto (2003), o facto de o sujeito evoluir em múltiplos contextos e se implicar em diferentes tarefas, leva a que elabore cognições sobre os seus desempenhos nessas situações. Assim, a multidimensionalidade do autoconceito pressupõe um processo de diferenciação entre as suas diferentes facetas, isto é, implica que o indivíduo consiga discernir o pluralismo na estrutura unitária e que tenha internalizado o seu papel /desempenho em cada uma das facetas.

Destaca-se a existência de outros estudos (e.g. Harter, 1981, 1985; Marsh & O'Neill, 1984) que se basearam na análise fatorial a instrumentos de avaliação do autoconceito, em que o mesmo surge diferenciado em dimensões. A diferenciação do autoconceito é passível de ser verificada nas pesquisas realizadas com amostras provenientes de populações diferentes (Alves Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995; Boivin, Vitaro & Gagnon, 1992; Faria & Fontaine, 1990; Veerman, Brink, Straathof & Treffers, 1996).

A multidimensionalidade do autoconceito pode ser comprovada através da avaliação dos impactos originados pelos programas de intervenção psicológica. Estes são diferentes para as várias dimensões do autoconceito, com destaque principal para as dimensões do autoconceito que foram trabalhadas durante a intervenção (Marsh, Richards & Barnes, 1986; Monteiro, 1998).

Song e Hattie (1984, 1985) propõem uma revisão do modelo de Shavelson e colaboradores (1976). Esta revisão contempla a subdivisão do autoconceito não académico em autoconceito social, - este último relacionado com as relações estabelecidas e vividas com os

outros significativos, nomeadamente pares e família, e em autoconceito de apresentação. Quanto ao autoconceito académico, o mesmo subdividir-se-á em autoconceito associado ao desempenho, autoconceito de competência e autoconceito na sala de aula, em detrimento da sua subdivisão atendendo às diferentes matérias escolares.

Por outro lado, Peixoto e Almeida (1999) obtiveram resultados que demonstram a existência de três fatores de segunda ordem relativos ao autoconceito, próximos dos propostos por Song e Hattie (1984):

- Um primeiro fator agrupou as dimensões aparência física, atracção romântica e competência atlética, o qual poderá ser apelidado de autoconceito de apresentação.
- Um segundo fator denominado de autoconceito académico contemplou os domínios de competência escolar, competência matemática e competência à língua materna.
- Um terceiro fator que corresponde às áreas da aceitação social e das amizades íntimas: O autoconceito social.

Estes resultados permitiram inferir a relevância da dimensão que se prende com o relacionamento interpessoal e com as competências exigidas pela escola.

Os autores Marsh, Parker e Smith (1983) propuseram a divisão do autoconceito académico em autoconceito académico verbal e autoconceito académico matemático, tendo encontrado algum suporte para a validação do modelo hierárquico proposto por Shavelson e colaboradores (1976), embora a subdivisão referida por estes últimos seja diferente da de Marsh e colaboradores (Marsh, Parker & Smith, 1983; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988). É de destacar que todos sublinham a importância de considerar as dimensões específicas do autoconceito académico, em detrimento de atender unicamente à dimensão global do autoconceito (Peixoto, 2003).

Num estudo de Marsh (1990b) que versou no aprofundamento da estrutura organizativa do autoconceito académico, as análises fatoriais de segunda ordem revelaram a adequação do modelo de dois fatores, matemático e verbal, às disciplinas nucleares. No entanto, quando a totalidade das disciplinas é considerada, disciplinas essas tais como a educação física, a arte, a música, a religião, etc., pode emergir a pertinência de considerar um modelo de quatro fatores

para o autoconceito académico, a saber: autoconceito matemático, verbal, físico e artístico (Marsh, 1990c).

Alguns trabalhos, nomeadamente os de Hattie (1992) e de Peixoto e Almeida (1999) apontam para uma organização hierárquica distinta da proposta por Shavelson e colaboradores (1976).

Questiona-se, deste modo, o carácter universal da organização hierárquica da informação que as pessoas possuem sobre si próprias, uma vez constatada a diversidade no modo como as mesmas organizam os seus autoconceitos. Talvez para determinados grupos de sujeitos faça sentido considerar soluções unifatorias - autoconceito global - e para outros, uma solução de dois fatores: Autoconceito académico e autoconceito não académico, (Hattie, 1992, cit in Peixoto, 2003).

Ainda quanto à estrutura hierárquica do autoconceito, a mesma é referida num trabalho de Peixoto e Almeida (2011) realizado com 943 adolescentes, do 7º, 9º e 11º ano de escolaridade. A comparação da estrutura do autoconceito em alunos com e sem repetência no seu percurso escolar, avaliados através de uma escala de autoestima e de autoconceito permitiu considerar que poderá, de facto, existir uma organização hierárquica do autoconceito nesta fase do desenvolvimento humano. A tese sustentada é a de que o autoconceito se subdividirá em quatro fatores de ordem superior, sendo estes: O Autoconceito de Apresentação; O Autoconceito Social; o Autoconceito Académico Verbal e o Autoconceito Académico Matemático.

Os autores Peixoto e Almeida (2011) destacam que é necessário subdividir o autoconceito académico em autoconceito verbal e matemático, o que parece fazer sentido, uma vez que existem alunos muito mais orientados vocacionalmente para a área humanística (línguas e humanidades) e outros para a área científica (ciências e tecnologia, ciências sócias económicas). No que se refere ao autoconceito académico, as facetas encontradas como mais representativas do mesmo foram aquelas relativas ao autoconceito verbal e matemático. No que se refere ao estudo em causa importa referir o resultado que se prende às relações estabelecidas entre o autoconceito global e as suas dimensões superiores. As relações mais fortes com o autoconceito global registaram-se relativamente ao autoconceito de apresentação (que engloba dimensões como a

aparência física, atração romântica e competência atlética), seguido do autoconceito social e das duas dimensões de ordem superior do autoconceito acadêmico.

Marsh e Shavelson (2010) consideram que a pesquisa dedicada ao autoconceito foi, durante muito tempo, prejudicada pela formulação teórica imprecisa do construto e pelo recurso a instrumentos inadequados de mensuração. No entanto alertam para o grande contributo da investigação levada a cabo por Shavelson, Hubner e Stanton (1976), ao postular um autoconceito hierárquico e multifacetado, com facetas que surgem cada vez mais distintas, com a idade.

Os autores sugerem a continuidade no investimento do estudo da estrutura hierárquica do autoconceito. Tal justifica-se devido à sua estrutura parecer ser mais complexa, do que a originalmente proposta e pelo facto de as facetas surgirem tão distintas no final da adolescência, que a hierarquia se revela, necessariamente, muito fraca. São necessárias mais pesquisas empíricas e esclarecimentos teóricos sobre a natureza da organização hierarquia do autoconceito, (Marsh & Shavelson, 2010).

5. Motivação para a Aprendizagem

Em psicologia, a motivação refere-se à condição do organismo que influencia a sua orientação e direção para um objetivo, constituindo-se como o impulso interno que leva à ação (Deci & Ryan, 2008b). O seu estudo tenta encontrar princípios gerais, que auxiliem a compreender a razão pela qual os seres humanos, em determinadas situações específicas, escolhem, iniciam e mantêm determinadas ações (Deci & Ryan, 2008b; Vansteenkiste, et al, 2005). Este constructo refere-se ao direcionamento momentâneo do pensamento, da atenção, da ação, com vista a atingir um objetivo encarado pelo próprio indivíduo como positivo, assente na ativação de aspetos tão diversos como anseio, desejo, muita vontade, esforço, sonho e esperança (Rheinberg, 2000).

A motivação consiste na razão para a ação, constatando-se dois aspetos relativos à mesma: O aspeto quantitativo, que alude à força motivacional, e o aspeto qualitativo que descreve a sua orientação, (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). É importante salientar que motivação dos sujeitos face a certas tarefas ou situações é fundamental para o seu aprofundamento e

complexidade e, também, para o resultado final, que por sua vez se traduz em sucesso ou insucesso (Monteiro & Mata, 2001; Cheon et al, 2018; Liu, Wang & Ryan, 2016).

A motivação é produto da interação do indivíduo com a situação. O nível motivacional varia de indivíduo para indivíduo. Mesmo relativamente ao próprio indivíduo, o nível motivacional varia em função das diferentes situações. A motivação encerra em si o processo que determina a intensidade, a direção e a persistência dos esforços de uma pessoa para alcançar sua meta. Os indivíduos motivados permanecem na realização de suas tarefas até atingirem os seus objetivos, perseguindo-os e alcançando-os com persistência e vigor (Cheon et al., 2018; Liu, Wang & Ryan, 2016).

Para ser corretamente compreendida, a motivação deve ser encarada como um processo, mais do que como um produto, o que coloca a tónica no facto de a mesma dever ser inferida a partir de determinados comportamentos (Pintrich & Schunk, 2000).

A importância do estudo da motivação para a aprendizagem, em específico, prende-se ao facto de esta representar um fator de destaque concernente às aprendizagens dos alunos, dado promover o sucesso escolar (Orsini et al., 2018).

Segundo Pintrich (2000) a planificação da motivação e a ativação da mesma implica a estimulação de um conjunto de crenças motivacionais como, por exemplo, as crenças de auto-eficácia, os interesses pessoais nas tarefas propostas e as crenças sobre a importância dessas mesmas tarefas.

Pais e docentes encontram, na motivação dos alunos, um importante desafio, dadas as suas implicações para a qualidade do envolvimento do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado revela procurar novos conhecimentos e oportunidades, envolvendo-se no seu processo de aprendizagem e participando nas tarefas propostas com entusiasmo (Alcará & Guimarães, 2007; Monteiro & Reboredo, 2015).

A motivação é tida como um elemento fundamental na utilização de recursos por parte do indivíduo, com vista a alcançar um objetivo. Estas características reforçam a justificação da importância que é atribuída à motivação na aprendizagem escolar. Por esse motivo, a motivação conseguir levar o aluno a encontrar razões para realizar as suas tarefas escolares com afinco,

dedicação e gosto. Assim, a motivação é essencial para que o discente se enquadre nas solicitações do ambiente escolar e para a qualidade do seu desempenho acadêmico (Lourenço & Paiva, 2010; Monteiro, 1998; Monteiro & Reboredo, 2015).

Ao considerar a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta, uma vez serem de suma importância, as características do contexto escolar. As características próprias do ambiente escolar implicam o vivenciar de um conjunto de tarefas. A nível geral, as atividades escolares estão associadas a processos cognitivos, como a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas. Deste modo é sugerido, na literatura, ser desadequado aplicar conceitos gerais sobre a motivação, ao caso concreto da motivação para a aprendizagem em contexto escolar (Bzuneck, 2009; Monteiro & Reboredo, 2015).

A questão da motivação para a aprendizagem ajuda a esclarecer a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar desenvolvendo, ao máximo, todo o seu potencial. Por outro lado, torna-se especialmente relevante melhor compreender o caso daqueles alunos que não se envolvem nas atividades propostas, muitas das vezes realizando-as apenas porque são obrigados, o que por vezes se estende por grande parte da sua vida escolar (Lens & Deci, 2006).

Uma das teorias que demonstra ser útil à melhor compreensão da motivação para a aprendizagem dos estudantes é a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000). Este quadro teórico encontra-se a ser desenvolvido há 40 anos, a partir das investigações realizadas por Richard Ryan e Edward Deci (SDT; Deci & Ryan, 1985a,1985b; Ryan & Deci, 2000a, 2000b; Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste, Ryan, & Deci, 2008; Liu, Wang & Ryan, 2016).

O objeto de estudo deste postulado centra-se nas características do contexto social que promovem a saúde psicológica. A hipótese principal da teoria recai na importância da autodeterminação para o bem-estar psicológico do sujeito (Ryan & Deci, 2000a,2000b, 2017).

A Teoria da autodeterminação constitui-se como uma abordagem da motivação humana que explica o desenvolvimento da personalidade saudável associado à autorregulação autónoma, destacando o papel das fontes motivacionais naturais das pessoas. Este quadro teórico centra-se na

relação intrincada entre a tendência natural para o crescimento que o indivíduo tem, as suas necessidades psicológicas e as condições sociais. O contexto social no qual o sujeito está inserido vai facilitar ou, por outro lado, dificultar a satisfação das suas necessidades (Cavenaghi, 2009). Estas assunções teóricas são demonstrativas da importância das influências socioculturais e da identificação das condições que apoiam, ou que prejudicam, os recursos motivacionais dos estudantes, na tentativa de apoiar um processo de ensino/aprendizagem mais adequado a si, e de promover resultados académicos mais elevados (Reeve & Ryan, 2004).

De acordo com Ryan e Deci (2000b, 2017), os objetivos relativos à motivação diferem consoante o sujeito em causa e representam-se num *continuum* que depende do nível de internalização que o indivíduo faz das suas experiências, variando entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

Um indivíduo pode ser motivado a diferentes níveis (interno ou externo), quanto ao tipo de autorregulação, variando no grau de autonomia relativa (Lens & Deci, 2006; Ryan & Deci, 2017).

A motivação intrínseca contempla um tipo de regulação interna. Constitui-se como o tipo de motivação inata e que provém do instinto, em que o sujeito faz algo pelo gosto e interesse efetivos que dada ação/atividade lhe proporciona (Ryan, 1989; Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002, 2017).

Na motivação intrínseca, o sujeito luta por solucionar tarefas que são consideradas desafiantes, ao corresponderem aos interesses de si próprio. Diz respeito ao envolvimento numa atividade, por esta ser efetivamente interessante ou originar satisfação e prazer. Traduz-se num envolvimento espontâneo e simultaneamente cativante para o sujeito (Deci et al, 1991), sendo o suporte para o seu crescimento, integridade psicológica e coesão social. A motivação autorregulada promove mais eficazmente a manutenção de comportamentos desejados (Ryan & Deci, 2000a; Cavenaghi, 2009).

Na motivação extrínseca, a atividade é realizada com o objetivo de obter uma recompensa ou evitar punição. Este facto traduz a instrumentalidade do carácter da motivação extrínseca, na qual as tarefas são realizadas com objetivos que não são próprios da atividade (Cavenaghi, 2009).

A motivação extrínseca assenta na execução de tarefas com interesse em compensações externas ou sociais. As atividades são levadas a cabo com o intuito fundamental de agradar aos outros, ser recompensado ou elogiado (Deci et al., 1991; Ghazi, et al., 2010).

A *Self-Determination Theory* ou Teoria da Autodeterminação centra-se em três necessidades psicológicas básicas: Autonomia (*autonomy*), competência (*competence*) e proximidade (*relatedness*), (Figura 5). Estas três necessidades psicológicas encontram-se integradas e interdependentes. Quando o ser humano satisfaz uma destas necessidades psicológicas, isto traduzir-se-á num reforço para a satisfação das outras proporcionando-se, assim, a promoção do funcionamento do organismo e a sensação de bem-estar (Deci & Ryan, 2008b).

Um ambiente que propicie aos indivíduos sentirem-se autónomos, competentes e próximos promoverá que os mesmos se envolvam mais ativamente, de forma mais motivada, nas tarefas realizadas (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008).

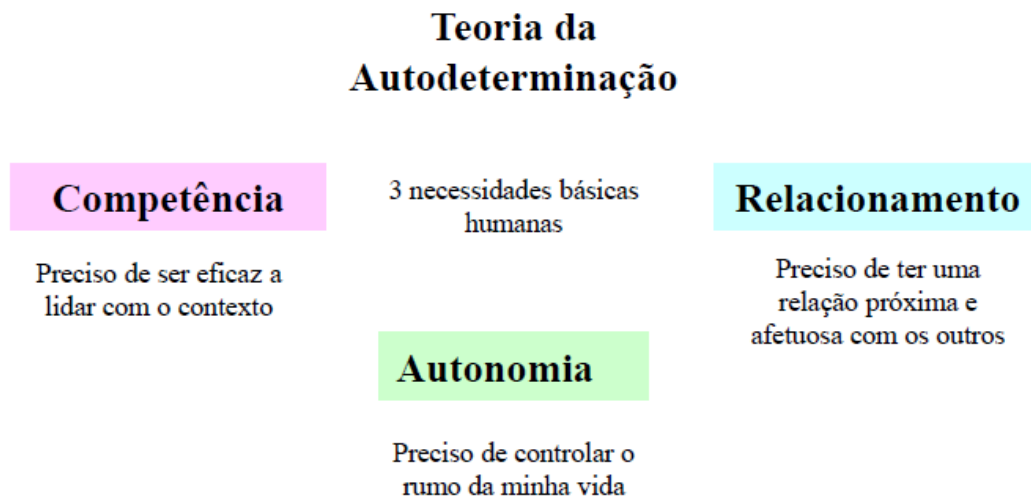


Figura 5. Teoria da Autodeterminação: Esquema baseado em Ryan e Deci (2008)

A Teoria da Autodeterminação entende que a motivação para a aprendizagem nos estudantes varia consoante as suas estratégias de aprendizagem, desempenho e persistência (SDT; Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000a, 2000b; Vansteenkiste, Ryan & Deci, 2008).

Uma vez que cabe ao ambiente promover a motivação, através da satisfação das necessidades da criança, é importante considerar o especial papel dos pais, aos cuidados de quem geralmente as crianças estão entregues. Quando os pais não vão em encontro das necessidades básicas, humanas, dos seus filhos são originadas consequências negativas (Ryan & Deci, 2000b, 2017). Surge aqui patente a relevância fulcral dos processos de socialização, que vão sendo interiorizados através da aprendizagem e que permitem ao indivíduo participar e integrar um grupo, ou de forma mais lata, uma cultura (Ryan & Deci, 2000a).

A motivação extrínseca constituiu-se como um construto unitário até á criação do *continuum* de internalização. Esta constatação proveio do estudo das questões que se relacionavam com à execução de tarefas encaradas como pouco prazerosas. O *continuum* de internalização (Deci & Ryan 1985b) comporta diferentes níveis de autorregulação como a não regulação, a regulação externa, a regulação introjetada, a regulação identificada, a regulação integrada e a regulação intrínseca (Assor, Vansteenkiste, & Kaplan, 2009). A desmotivação representa a ausência de itenção para a ação. Quando o sujeito está desmotivado não encontra motivos para agir, desvaloriza a tarefa, sente que não é suficientemente competente para a executar e que não atingirá os objetivos pretendidos (Cavenaghi, 2009; Ryan & Deci, 2000a).

No que se refere à motivação extrínseca, a sua forma de motivação menos autónoma é traduzida pela regulação externa. Esta caracteriza-se pelas ações de um indivíduo para atingir um objetivo, com a finalidade última de obter recompensas ou evitar alguma punição. Na regulação externa, não ocorreu a internalização do valor do comportamento (Ryan, & Deci, 2000a).

Na regulação introjetada, o sujeito procura evitar sentimentos negativos associados à culpa e à vergonha, para aumentar a autoestima e o orgulho de si próprio (Ryan, & Deci, 2000a). A persecução da tarefa pode assim ver-se afetada, devido a esta pressão intrapessoal (Pelletier et al., 2001).

A regulação identificada representa o terceiro estilo regulatório da motivação extrínseca. Na regulação identificada o comportamento do indivíduo já se encontra quase completamente internalizado, no entanto ainda existe alguma tensão interna. As tarefas são executadas pelo sujeito com um sentimento de liberdade, sendo atribuída à atividade significância e valor (Ryan, & Deci, 2000a).

É no último estilo regulatório da motivação extrínseca, ou seja, na regulação integrada, que o indivíduo completa o processo de internalização. Neste tipo de regulação, o sujeito vê diminuída a tensão intrapessoal, ainda presente nos outros estilos regulatórios que foram anteriormente apresentados. É na regulação integrada que se dá o alinhamento dos vários aspetos do *self*, bem como a assimilação da significância e valor das atividades. Este leque de características da regulação integrada reflete o carácter reflexivo, autoconsciente e exigente, ao nível do esforço, que a mesma comporta (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010).

Pode, pois, considerar-se que a motivação extrínseca pode ser autónoma, quando as atividades forem consideradas, pelo indivíduo, como significativas. O sujeito precisa de sentir que as mesmas são peçadas de valor, valor esse que se reflete em termos pessoais, sentindo-se senhor do seu próprio comportamento (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010).

É ainda importante referir que uma criança que se sente mais ou menos autodeterminada percebe que consegue influenciar o comportamento dos seus pais em maior ou menor grau, o que lhes confere a capacidade de lidar melhor com o ambiente promotor da rejeição devido à maior diferenciação entre o seu próprio “eu” e o dos restantes membros da família (Rohner, 2016). Neste sentido, o processo de socialização é o promotor fundamental da internalização dos comportamentos regulados externamente. Estes últimos tornam-se internos à pessoa pela aprendizagem permitindo a participação e a pertença em determinada cultura.

Esta macro teoria da motivação, emoção e personalidade tem evoluído e mantido a sua consistência devido à integração de novos dados com suficiente suporte empírico, e da inclusão e discussão em torno das novas tendências de pesquisa, bem como do estabelecimento de pontos de comparação relativamente a outros enquadramentos teóricos (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010).

A Teoria da Autodeterminação (SDT) é composta por cinco mini-teorias, a saber: *Cognitive Evaluation Theory*; *Organismic Integration Theory*; *Causality Orientations Theory*; *Basic Needs Theory* e *Goal Content Theory*.

Irão ser desenvolvidos alguns princípios teóricos das duas primeiras mini-teorias, uma vez que neste estudo as mesmas são utilizadas como suporte para a análise dos resultados, ao nível da motivação.

A primeira mini-teoria criada no âmbito da *Self-Determination Theory* foi a *Cognitive Evaluation Theory* (CET; Deci & Ryan, 1985a).

Esta teoria que incide na relação dinâmica estabelecida entre o interesse e prazer sentidos pelo sujeito relativamente à realização de uma tarefa e os acontecimentos externos (e.g. recompensa, escolha) estuda o impacto dos contingentes externos na diminuição ou aumento do envolvimento na tarefa, com interesse e prazer. A tónica foi colocada na motivação intrínseca, considerando-se que as pessoas a possuem por natureza e que a mesma é responsável pelo envolvimento nas tarefas baseado na curiosidade. Nestas situações, o comportamento experienciado traz a recompensa por si só, e o prazer provém do envolvimento completo na atividade (Deci & Ryan, 1985a).

A segunda mini-teoria, a *Organismic Integration Theory* surge no sentido de aprofundar o conhecimento em torno do que sucede quando a maioria das tarefas nas quais as pessoas se envolvem, não são por si só consideradas desafiantes, prazerosas e interessantes. Neste contexto, assume relevo o papel da motivação extrínseca (Ryan & Connell, 1989).

O comportamento surge como um meio para atingir um fim desejado e pensa-se de facto nas recompensas que o sujeito obtém decorrentes das atividades em que se envolve. Assim, apesar de o enfoque ter passado a localizar-se na motivação extrínseca, as existências de dados provenientes de investigação prévia alertavam para o facto de a motivação intrínseca não ser plenamente dissociada da extrínseca, visto que, esta última pode variar de grau. Neste enquadramento surge, por isso, a distinção dos vários níveis de motivação extrínseca desde a autónoma à controlada (Ryan & Connell, 1989).

A preocupação e objetivo principais passam a centrar-se na pesquisa em torno do conceito de internalização enquanto processo que nos faz iniciar ou manter o envolvimento numa determinada atividade, para a qual ainda não nos encontramos intrinsecamente motivados, mas que é considerada socialmente importante (Ryan & Deci, 2000b). Este facto enfatiza o valor do papel da motivação extrínseca enquanto regulador da responsabilidade social, traduzindo-se numa conceptualização mais aprofundada, na qual se diferencia a motivação extrínseca atendendo aos vários graus de autonomia relativa (Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000b; Monteiro & Reboredo, 2015).

Surge, assim, um ponto de viragem no postulado teórico da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985b, 2000b). O foco fundamental deixa de ser a motivação intrínseca e extrínseca, para passar a ser a motivação autónoma e controlada.

A motivação autónoma envolve a volição e a escolha, enquanto a motivação controlada implica experienciar coerção e pressão. Deste modo, é possível assumir que a motivação extrínseca bem internalizada assim como a motivação intrínseca originam a motivação autónoma, ao passo que a pobre internalização da motivação extrínseca é considerada controlada (Ryan & Deci, 2000b, 2017). Como já foi referido, dentro das condições necessárias para que a motivação extrínseca seja experienciada como autónoma, tem-se: perspetivar a atividade como sendo significativa (em termos do valor que reflete em termos pessoais); a necessidade, para o sujeito, de este se sentir dono do seu próprio comportamento (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010); Aceitar, valorizar e encontrar razões para executar a atividade.

Enfatiza-se, ainda, a tendência do ser humano para a elaboração de um sentido de *self* em que, de facto, se constata como efetiva a tendência natural para transformar normas sociais e regras, em autorregulações e valores pessoais (Ryan, 1995). Numa situação em que alguém não se envolve em determinada atividade por rebeldia, tal reflete que esta (re)ação tem um cunho de tipo controlado, uma vez que se traduz como uma reação relativa a forças externas. Em última instância, qualquer envolvimento ou não envolvimento em determinada atividade pode ser experienciado quer de forma controlada, quer de modo autónomo (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010).

Os autores Deci e Ryan (1985b) descrevem, no processo de internalização, diferentes modalidades de autorregulação: *Não regulação*, *regulação externa*, *regulação introjetada*, *regulação identificada*, *regulação integrada* e *regulação intrínseca* (Assor, Vansteenkiste & Kaplan, 2009; Ryan & Deci, 2000b).

Neste *continuum*, a *desmotivação/ não regulação* é um estado no qual falta ao sujeito a intenção para agir (Ryan & Deci, 2000a). Este desvaloriza a atividade, não sentindo competência para executá-la e acredita que a tarefa não trará os resultados desejados (Cavenaghi, 2009), encontrando-se associada aos níveis desempenho mais baixos, (Figura 6).

Forma motivacional	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Estilos regulatórios	Não regulatório	Externo	Introjecção	Identificação	Integração	Intrínseco
Lócus de percepção de causalidade	Impessoal	Externo	Externo / Interno	Externo / Interno	Interno	Interno
Comportamento	Não auto-determinado	←—————→				Auto-determinado
Processos regulatórios relevantes	<i>Ausência de:</i> -competência -contingência -intenção	<i>Presença de:</i> -recompensas externas -punições	-aprovação social -envolvimento para o ego	-valorização da actividade -importância pessoal	-síntese de regulações identificadas / conscientes	-divertimento -prazer -satisfação

Figura 6. Continuum da Autodeterminação e níveis de autorregulação (Fonte: Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005)

Como já foi melhor explicado anteriormente, o alinhamento destes aspetos com outros referentes ao *self* implica esforço, reflexão e autoconsciência. Este processo só ocorre na regulação integrada (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010).

As considerações teóricas em torno da *Organismic Integration Theory*, OIC, sublinham o facto de a motivação intrínseca não se constituir como o fim do processo de internalização, uma vez que, comportamentos inicialmente requeridos externamente podem tornar-se internalizados e posteriormente integrados pelo *self*, embrenhados por um intenso sentido volitivo (Vansteenkiste,

Niemec, & Soenens, 2010). Torna-se assim possível que a integração da motivação extrínseca ocorra em concomitância com o desenvolvimento da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985b; Deci & Ryan, 2004).

A internalização representa um processo de desenvolvimento caracterizado pela tendência natural para a integração de valores e normas vigentes no ambiente social (Deci & Ryan, 1985b; Deci & Ryan, 2002).

Com o aumento da idade e constatando-se um suporte ambiental adequado, as crianças tendem a regular os comportamentos sociais de forma progressivamente mais autónoma (Chandler & Connell, 1987). No decurso do desenvolvimento, tal acontecerá devido à maior consciência e conhecimento sobre os interesses pessoais originados por uma tendência integrativa mais evoluída. Outro fator a considerar será que os sujeitos podem melhor encarar e atuar em concordância com os interesses pessoais, com o passar do tempo, e considerar isso mais satisfatório do que agir de acordo com as demandas externas (Vansteenkiste, Niemec, & Soenens, 2010).

No entanto, alguns estudos (e.g. Lepper, Corpus & Iyengar, 2005) verificaram uma tendência para a diminuição da motivação intrínseca, com o avanço dos anos de escolaridade.

No início da escolaridade os alunos sentem-se mais motivados intrinsecamente e, com o avançar do tempo, essa motivação torna-se mais extrínseca. A orientação para os objetivos escolares passa a ser regulada pelo contexto situacional, e não pelo interesse ou prazer dos alunos nas próprias atividades (Harter, 1992; Stipek, et al., 1998). Um estudo de Harter (1992) analisou a alteração nas orientações motivacionais de estudantes a frequentar entre o 3º e o 9º ano de escolaridade. A orientação motivacional dos alunos demonstrou revelar alterações progressivas, que possivelmente estarão relacionadas com a pressão exercida para que alcancem bons resultados escolares. Com o avanço do ano de escolaridade, os alunos apresentam uma predisposição menor para encarar desafios complexos a nível intelectual, deixando de ser movidos pela curiosidade,

O espaço escolar passa progressivamente a ser visto como competitivo, impessoal, e avaliativo. Isto faz com que o discente se foque nas notas atribuídas pelos professores

influenciando, deste modo, o valor que o aluno atribui ao processo de aprendizagem (Eccles, Midgley, & Adler, 1984).

Em suma, o reconhecimento de que algumas formas da motivação extrínseca são relativamente autónomas resultou numa mudança conceptual na SDT, dado que a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca que era central na *Cognitive Evaluation Theory* foi substituída pela distinção entre motivação autónoma e motivação controlada.

A motivação controlada alude à regulação do comportamento através do experienciar da coerção de pensamento, sentimentos, formas de se comportar, bem como através da pressão. A regulação extrínseca e a regulação introjetada constituem-se como formas de motivação controlada. Por outro lado, a motivação autónoma caracteriza-se pela perceção interna do *locus* de causalidade e engloba a regulação do comportamento através, por exemplo, do experienciar da liberdade psicológica, da volição e do auto envolvimento reflexivo. A regulação identificada e a regulação integrada, juntamente com a motivação intrínseca constituem-se como formas de motivação autónoma (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010).

Enfatiza-se que esta alteração conceptual não invalida a importância dos resultados obtidos através da investigação realizada tendo em conta a *Cognitive Evaluation Theory* nem, de alguma forma, os seus princípios fundamentais. O crescimento do conhecimento não permite abandonar o conhecimento prévio mas sim aumentá-lo (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010).

A pesquisa em torno da *Cognitive Evaluation Theory* permitiu uma melhor compreensão sobre a forma como os acontecimentos externos, suportam ou não, a motivação intrínseca. Aqui, o *focus* principal traduz-se nos pólos extremos do *continuum* da autodeterminação (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). De acordo com a *Organismic Integration Theory*, a motivação autónoma e a controlada refletem ambas um alto envolvimento na atividade, apesar de cada um dos tipos de motivação conterem em si diferentes qualidades (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Sendo que estes dois tipos distintos de motivação contrastam com a desmotivação - que se caracteriza pela falta de intencionalidade.

A falta de intencionalidade presente na desmotivação pode resultar da não valorização da atividade; da perceção de não contingência entre o comportamento e os resultados obtidos, assim

como do sentimento de incapacidade em adotar os comportamentos necessários para atingir os resultados desejados (Deci & Ryan, 1985b).

A investigação realizada em torno da *Cognitive Evaluation Theory* baseia-se em manipulações experimentais que objetivam compreender os antecedentes e as consequências do envolvimento em determinada tarefa ou atividade. A *Organismic Integration Theory* recorre a estudos de natureza empírica, com recurso frequente a questionários de autorresposta, permitindo completar o trabalho desenvolvido na *Cognitive Evaluation Theory*. (Ryan & Deci, 2004).

A *Organismic Integration Theory* sugere que a internalização da motivação prediz o bem-estar físico, psicológico e social.

Os alunos que exibem uma melhor performance, persistência, funcionamento social bem como um melhor bem-estar físico e psicológico apresentam uma motivação de tipo mais autónomo (Ryan & Deci, 2004, 2017). Enfatiza-se, deste modo, o valor do papel da motivação extrínseca enquanto regulador da responsabilidade social.

6. A Relação entre as Variáveis em estudo

6.1. Perceção de Aceitação/Rejeição Parental e as restantes variáveis

6.1.1. A Perceção de Aceitação/Rejeição Parental e o Ajustamento Psicológico

A revisão da literatura realizada incide na associação entre a perceção dos filhos sobre a qualidade da relação que estabelecem com os seus progenitores e a presença de problemas emocionais e psicológicos, que consubstanciam um fraco ajustamento, emocional e psicológico, nas crianças. De facto, quando os filhos percecionam estabelecer uma relação de qualidade positiva com os seus pais apresentam, habitualmente, níveis mais elevados de ajustamento psicológico e menor presença de problemas de natureza emocional (Akün et al., 2018; Baumeister, 2005a; Breinholst, et al., 2015; Brock & Kockanska, 2015; Machado et. al, 2014, 2015; Rohner, 1975, 2004).

A relevância da relação que se estabelece com os pais está associada a aspetos como a aprendizagem através da imitação, em que as crianças retêm aspetos como a agressividade ou o altruísmo, na relação que cultivam com os seus pais (Bandura, 1960; Bisby et al., 2017; Rohner,

2004). Os estudos demonstram que as crianças que experienciam a rejeição têm tendência a ver os seus problemas emocionais aumentados (e.g. Rohner et al., 1998). Os sintomas de ansiedade e depressão, a título de exemplo, demonstram estar associados negativamente ao nível de apego aos pais, com as crianças e jovens que sentem menos apego relativamente aos progenitores a revelarem níveis mais elevados de ansiedade e depressão (Ali, 2011).

Os adolescentes que percecionam ter uma boa relação com os seus pais, especialmente com a mãe veem cumprida uma ajuda fundamental para a regulação do seu estado emocional. Por outro lado, aqueles que revelam mais sintomas depressivos e do eixo da ansiedade demonstram sentir um menor apego relativamente aos seus pais (Duchesne et al., 2009). Sublinha-se, no entanto, que a nível geral, os filhos demonstram percecionar os pais como sendo carinhosos e afetuosos (Rohner, 1975; 2004; 2016).

Quanto aos estilos parentais negativos, estes ocorrem com maior probabilidade nas famílias sujeitas a elevados níveis de *stress*, com origem em várias razões, como a existência de perturbações de personalidade nos pais ou o abuso de substâncias. Estes pais são, tendencialmente, menos tolerantes e mais irritáveis relativamente os seus filhos, podendo agir de forma coerciva e dura aos comportamentos de oposição exibidos pelos mesmos (Altschul, Lee, & Gershoff, 2016; Patterson, De Barshe, & Ramsey, 1989). A existência do tipo de problemas referido, nos pais, poderá ajudar a explicar alguns resultados menos positivos no que concerne à perceção dos filhos sobre a qualidade da relação que estabelecem com os pais (pai e mãe).

Neste contexto, é necessário ter em conta que a agressão pode surgir primeiramente na relação entre o casal. A criança estará sujeita, deste modo, à hostilidade e agressão que ocorre entre os seus progenitores e que poderá conduzir à psicopatologia dos pais. Por sua vez, a psicopatologia parental, pode estar na origem da hostilidade e agressão na relação estabelecida entre os pais e a criança, resultando em problemas de ordem emocional nos filhos (Han, Rudy & Proulx, 2017; Rutter, Giller & Hagell, 1998).

Para além disso, enquanto adultos, as crianças outrora rejeitadas poderão exibir uma necessidade mais acentuada de obter respostas positivas por parte dos outros significativos e uma maior vontade de sentir afeição. No entanto, na presença da frustração dessas mesmas necessidades estes adultos, agora companheiros amorosos, poderão ver repetido o ciclo de rejeição por si vivenciado enquanto filhos, demonstrando maior dificuldade em estabelecer e

manter relações afetivas maritais de qualidade com o/a seu/sua parceiro(a) amoroso(a) e, também, com os seus filhos (Grasso, et al., 2016).

No cômputo da Teoria da Aceitação/Rejeição parental cujo foco consiste na associação entre as percepções de aceitação/Rejeição parental e ajustamento psicológico dos filhos contam-se mais de três milhares de trabalhos de pesquisa, elaborados sobre o tema. O presente estudo consubstanciou-se, fundamentalmente, neste quadro teórico (*IPARTheory*) de Rohner (1975, 2004, 2016).

Posto isto, e tendo em conta o que já foi supracitado, o postulado teórico da Aceitação/Rejeição parental traduz-se numa teoria universal que defende que a dimensão do afeto parental varia segundo um *continuum* cujos extremos são a aceitação e a rejeição. O afeto físico e psicológico constitui-se, aqui, como uma característica da aceitação parental. Quanto à ausência de afeto, esta pode assumir a forma de hostilidade/agressão, indiferença/negligência e ainda de rejeição indiferenciada, assumindo-se estes fatores como características da rejeição parental (Rohner, 2004).

De notar que existem outras dimensões, (*e.g.* frieza parental, negligência, rejeição indiferenciada) que podem contribuir para a rejeição e até melhor caracterizá-la do que a hostilidade e agressão, embora estes últimos conceitos apelem, de forma bastante vincada, à rejeição. O *continuum* do calor parental funciona enquanto leque alargado, em que cada uma das dimensões do mesmo tem as suas especificidades muito próprias e exerce o seu próprio contributo para a percepção de aceitação/rejeição. O facto da frieza parental, caracterizada pelo baixo calor parental, não originar o mesmo grau de rejeição que outras expressões da rejeição parental como a rejeição indiferenciada, a indiferença/negligência e a hostilidade/agressão, alerta-nos para isso mesmo (Rohner, 1975, 2004).

Para além do contributo que as várias dimensões do calor parental dão para a percepção de aceitação/rejeição parental, estas contribuem, quer de forma individual quer global, para o ajustamento psicológico dos sujeitos. Por sua vez, esta última variável pode ser compreendida atendendo aos valores de cada uma das dimensões que a compõem, e ao seu valor global (Rohner, 1975, 2004).

Dos vários trabalhos de investigação (*e.g.* Ali, 2011; Khaleque, 2013; Rohner, 2004; Rohner, Khaleque, & Couronoyer, 2005) é possível retirar a perspetiva unitária de que a percepção

de aceitação/rejeição parental releva para o ajustamento psicológico das crianças e jovens. Constatou-se que o ajustamento psicológico é o principal correlato da percepção de aceitação/rejeição parental, sendo a variável que mais se destaca a nível mundial. O ajustamento psicológico transforma-se em desajustamento na presença da rejeição parental percebida, traduzindo-se na manifestação de perturbações psicológicas.

A associação entre o calor dos pais e o ajustamento psicológico dos filhos foi examinada nos mais diversos contextos culturais e étnicos e revelou-se positiva e significativa. A grande maioria destas pesquisas ocupou-se do estudo do ajustamento psicológico global, em detrimento da análise das suas dimensões específicas, em separado. Destacam-se, a título de exemplo, os estudos executados com jovens americanos e afro-americanos (Veneziano, 2000); As pesquisas realizadas junto dos jovens de *St. Kitts, West Indies* (Rohner, Kean, & Cournoyer, 1991); Uma meta-análise de 43 estudos realizados um pouco por todo o mundo (Khaleque & Rohner, 2002); Uma pesquisa meta-analítica que se debruça nas crianças americanas, europeias e mexicanas (Ruiz, Roosa, & Gonzales, 2002); um estudo produzido com as crianças europeias, negras, asiáticas e mexicanas (Rubin et al., 2004) e, por fim, uma investigação a incidir nas crianças holandesas (Hale, et al., 2005).

Os autores Khaleque e Rohner (2002) realizaram uma investigação na qual foram analisados quarenta e três estudos realizados entre 1977 e 2000 sobre os efeitos da rejeição parental para o ajustamento psicológico, estudos que incluíram, coletivamente, 7.563 respondentes. As crianças que compunham a amostra tinham idades compreendidas entre 6 e 19 anos; e os adultos entre 21 e 89 anos. A amostra incluiu a maioria dos principais grupos étnicos dos Estados Unidos, incluindo 848 afro-americanos, 367 Americano-asiáticos; 3,660 Americano-europeus, e 100 Americano-hispânicos. Os demais 2.496 entrevistados vieram de África (593), Ásia (508), Europa (739) e América do Sul e Caribe (748). Todos os tamanhos de efeito incluídos nesta meta-análise usaram a correlação r de *Pearson* (r). Os coeficientes de correlação, nos estudos relativos às crianças e aos adultos variam de 0,19 a 0,74, tendo-se constatado positivos e estatisticamente significativos ($p. <0,05$). Iremos incidir na análise dos estudos nos quais foram utilizados o *Child PARQ* (mãe e pai) e o PAQ, devido ao enquadramento do nosso estudo.

Através da Figura 7 constata-se que o total dos tamanhos de efeito médios não ponderados para as percepções das crianças sobre os comportamentos das mães é de $r=.52$ e sobre o

comportamento dos seus pais, de $r=.53$ (Khaleque & Rohner, 2002). O tamanho de efeito médio ponderado, geral, para ambos os pais foi de $r =.51$. Estes são todos considerados tamanhos de efeito grande, de acordo com os critérios de Cohen. (Cohen, 1969, 1992, cit in Rohner & Khaleque, 2002). Os resultados mostraram que não há heterogeneidade étnica significativa ou *outliers* (Rosenthal, 1984, cit in Rohner & Khaleque, 2002) nos Estados Unidos da América ou a nível internacional, para as crianças e adultos.

Summary Measures	Child PARQ & PAQ			Adult PARQ & PAQ		
	Mother	Father	Combined	Mother	Father	Combined
<i>M</i> of unweighted effect size (<i>r</i>)	.52	.53	.53	.47	.45	.46
<i>M</i> of weighted effect size (<i>r</i>)	.51	.51	.51	.46	.45	.46
Total heterogeneity (χ^2)	3.23	.48	6.83	1.03	1.67	3.76
Probability level	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Fail Safe <i>N</i>	2467	75	3433	542	50	941
Number of effect sizes	29	5	34	13	5	18
Sum of sample sizes	5257	584	5841	1485	237	1722

Note: PAQ = Personality Assessment Questionnaire; PARQ = Parent Acceptance-Rejection Questionnaire.

Figura 7. Tabela dos resultados da Meta-análise de Khaleque e Rohner (2002)

Os dados analisados no estudo fornecem um forte apoio a uma das mais relevantes afirmações da *PARTheory* de que a magnitude da associação estabelecida entre a rejeição percebida e o ajustamento psicológico tende a ser universalmente maior na infância do que na idade adulta (Rohner 1986, 1990). Esta inferência foi ainda, posteriormente, apoiada pelos resultados das análises *fail-safe N*. Conforme revelado (Figura 7), os resultados dos testes mostram que seria necessário um adicional de 3.433 estudos com resultados não significativos para anular o tamanho global do efeito grande encontrado da Relação *Child PARQ / PAQ*.

Outro estudo de meta-análise que observou as associações panculturais entre a percepção de aceitação/rejeição, materna e paterna, e o ajustamento psicológico de crianças e adultos revela, de forma significativa, a associação entre a aceitação/rejeição parental e o ajustamento psicológico do indivíduo (Khaleque & Rohner, 2012). Nesta pesquisa, que contou com 66 estudos representando 19.511 indivíduos de 22 países diferentes, pertencentes aos cinco continentes, é apresentada a figura que agora vos apresentamos, Figura 8, que traduz os

resultados da uma associação pancultural entre as duas formas do *PARQ* para crianças e adultos e o *PAQ*, este último a corresponder a cada uma dessas etapas do desenvolvimento humano.

Summary Measures	Child PARQ & PAQ			Adult PARQ & PAQ		
	Mo	Fa	Combined	Mo	Fa	Combined
Mean unweighted effect size (<i>r</i>)	.50***	.52***	.51***	.45***	.44***	.45***
Mean weighted effect size (<i>r</i>)	.49***	.62***	.53***	.45***	.45***	.45***
Total heterogeneity (χ^2)	7.86	0.22	6.54	0.47	0.21	0.64
Probability level (<i>p</i>)	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Fail safe $N(N_{\beta})$	5,240	628	9,523	1,650	513	4,062
Number of effect sizes	46	15	61	26	15	41
Sum of sample sizes	9,713	4,952	14,665	3,156	1,690	4,846

Note: PARQ = Parental Acceptance-Rejection Questionnaire; PAQ = Personality Assessment Questionnaire;
Mo = Mother; Fa = Father.
****p* < .001.

Figura 8. Resumo dos resultados da Meta-Análise feita em relação ao PARQ e ao PAQ para uma dada amostra de crianças e adultos (Khaleque & Rohner, 2012)

Aqui (Figura 8), é possível observar que o efeito do valor médio não ponderado entre a percepção de aceitação materna e paterna e o ajustamento psicológico foi de .50 e .52, respetivamente. Já no que respeita aos adultos, os valores registados foram .45 e .44, para a mãe e para o pai. Os tamanhos médios dos efeitos ponderados para crianças foram .49 e .62, respetivamente e para adultos, o valor constatado foi de .45 para a aceitação materna e paterna e para o ajustamento psicológico.

Os valores das correlações manifestaram-se dentro do largo espectro dos efeitos de tamanho elevado de acordo com os critérios de Cohen (Cohen, 1969, 1992, cit in Rohner & Khaleque, 2002). Todas as correlações revelaram-se estatisticamente significativas ($p < 0,001$). Os resultados do teste de heterogeneidade mostraram que não existe nenhuma heterogeneidade étnica, quanto aos tamanhos do efeito, entre ou amostra proveniente dos Estados Unidos da América e a amostra internacional.

O resultado do *Fail safe N* mostra que seriam necessários 5.240 estudos adicionais - todos a revelarem resultados não significativos -, para anular a conclusão de que o ajustamento psicológico das crianças se encontra significativamente associado às suas percepções de aceitação materna. Seiscentos e vinte e oito destes estudos seriam necessários para anular a conclusão de

que a relação estabelecida entre as percepções das crianças sobre a aceitação paterna e o ajustamento psicológico é efetiva. Todos os quatro N à prova de falha indicaram relações robustas entre o ajustamento psicológico e a aceitação materna e paterna tanto nas crianças, como nos adultos (Khaleque & Rohner, 2012). É também possível, observar (Figura 8) uma diferença média substancial nos tamanhos de efeito ponderados entre a aceitação paterna e materna e o ajustamento psicológico de crianças, mas não de adultos.

Para determinar se essa diferença média seria estatisticamente significativa, Khaleque e Rohner (2012), usaram a fórmula de Williams (1959) para testar a igualdade de duas correlações dependentes (Williams, 1959, cit in Khaleque & Rohner, 2012). Os resultados revelam que a diferença foi significativa ($z = 24.29$, $p < 0.001$). Os autores concluíram, deste modo, que o tamanho médio do efeito da correlação entre a aceitação paterna percebida e o ajustamento psicológico das crianças se manifestou significativamente mais forte que o tamanho do efeito médio da correlação entre aceitação materna percebida e o ajustamento psicológico das crianças.

Como limitações às diversas pesquisas que constaram da meta-análise pode referir-se o facto de as mesmas serem, predominantemente, correlacionais e transversais, não sendo assim possível fazer inferências sobre as relações entre o calor dos pais, o ajustamento psicológico e/ou as disposições de personalidade. É, pois, sugerida a realização de estudos longitudinais ou experimentais com o objetivo de explorar relações causais entre estas variáveis (Khaleque & Rohner, 2012).

Por fim, outra limitação diz respeito a algum ceticismo da comunidade científica, em geral, sobre a utilização de questionários de autorresposta que objetivem aceder a fenómenos subjetivos. No entanto, a reter, outros autores consideram que o retirar desta conclusão surge desajustada, por ser demasiado fatalista. Nos seus estudos, estes estudiosos constataram que, de facto, a apreensão na aplicação de questionários de autorresposta é algo exagerada por constatarem a sua confiabilidade, *reliability* (e.g. Cuornoyer & Rohner, 1996; Rohner & Brothers, 1999).

A análise deste tipo de instrumentos permite retirar importantes conclusões que poderão melhor elucidar decisores políticos e os domínios teóricos, práticos e de intervenção. No que concerne a este último domínio, a melhor compreensão sobre a associação que a percepção de aceitação/rejeição assume com o ajustamento psicológico e/ou com as diferentes disposições da

personalidade reveste-se de extrema relevância, uma vez que permite que sejam considerados aspectos fundamentais para o desenvolvimento holístico e mais adequado das crianças/adolescentes (Rohner & Khaleque, 2012).

Apesar das limitações associadas à pesquisa realizada no âmbito da Teoria da aceitação/rejeição interpessoal, os resultados convergem ao demonstrar a existência de relações fortes entre a percepção de aceitação/rejeição parental e as consequências psicológicas negativas para as crianças e adultos, nas diferentes culturas (Khaleque & Ali, 2017).

Os resultados também mostram que embora se demonstrem robustos e estatisticamente significativos, os tamanhos de efeito da relação estabelecida entre as lembranças dos adultos sobre a aceitação parental, mãe e pai, na infância e o seu ajustamento psicológico atual são um pouco menores que os tamanhos de efeito estabelecidos entre a percepção de aceitação materna e paterna na infância, avaliada na própria infância, e o ajustamento psicológico das crianças. Estes resultados são esperados, na medida em que muitas experiências de vida intervêm entre as experiências infantis de aceitação/rejeição dos pais e o ajustamento psicológico do adulto. Assim, estes resultados meta-analíticos dão um forte apoio a dois dos postulados centrais da PARTheory que afirmam que a) a percepção das crianças sobre a aceitação dos pais (materna e paterna) está associada, panculturalmente, à forma específica de ajustamento psicológico, independentemente das diferenças de etnia, cultura, região, raça, idioma ou outras condições definidoras, e (b) as lembranças que os adultos formulam sobre a aceitação na infância estão associadas, de igual forma, ao ajustamento psicológico, embora geralmente em menor grau do que sucede quando se avaliam as percepções de aceitação/rejeição parental nas crianças e o seu ajustamento psicológico (Rohner & Khaleque, 2012). É importante notar, também, a homogeneidade das relações entre a percepção da aceitação dos pais e o ajustamento psicológico das crianças e dos adultos, entre as nações, bem como dentro de grupos étnicos nos EUA, o que dá apoio ao postulado da Universalidade da PARTheory.

Num estudo sobre a relação entre as percepções de aceitação/rejeição parental, materna e paterna e o ajustamento psicológico de crianças norte-americanas foi analisada uma amostra composta por 234 crianças e as respectivas figuras parentais (mãe ou cuidadora principal e pai ou cuidador masculino principal). As idades das crianças variavam entre os 7 a os 13 anos ($M=9.7$). Os sujeitos preencheram o Questionário de Rejeição da Aceitação Parental (versões mãe e pai do

PARQ da criança; Rohner, 1990) e o Questionário de Avaliação da Personalidade (PAQ; Rohner, 1990). Os pais completaram o *Child Behavior Checklist* (CBCL; Achenbach & Edelbrock, 1983). As análises efetuadas revelaram que a aceitação paterna e materna percebida, ambas se relacionavam ao ajustamento psicológico dos filhos (Lila, García & Gracia, 2007).

As várias investigações conduzidas nos mais diversos contextos culturais e étnicos apontam para a evidência da relação estabelecida entre a percepção de calor materno ou paterno, o ajustamento psicológico e as disposições da personalidade dos filhos. Esta associação afigura-se robusta e estável em todas as culturas, géneros, etnia e limite geográfico (e.g. Chyung & Lee, 2008; Erkman, & Rohner, 2006; Grannum, 2007; Khaleque, Rohner, & Laukkala, 2008; Rohner & Britner, 2002; Rohner & Chaki-Sircar, 1988; Steely & Rohner, 2006; Tulviste & Rohner, 2010).

A rejeição percebida do pai surge, muitas vezes na literatura, como um preditor melhor do que a percepção de rejeição materna para o ajustamento psicológico dos filhos, o que se assume como um fator relevante a ter em conta, com implicação práticas ao nível da intervenção, no âmbito da psicologia (Hussain & Munaf, 2012; Rohner & Veneziano, 2001; Veneziano, 2000).

A promoção do ajustamento psicossocial das crianças é uma meta para pais, professores e, para os próprios países. Num estudo recente, transnacional, realizado por Putnik e os seus colaboradores (2012) que estudou 1.178 famílias (mães, pais e filhos), de 9 países diferentes, foi explorada a relação entre a percepção de aceitação/rejeição parental e o ajustamento pró-social dos filhos, no período compreendido entre os 9 e os 12 anos de idade, neste período. Foram retiradas algumas conclusões importantes. Os resultados revelaram que uma maior percepção de aceitação concernente aos pais previu um aumento no ajustamento psicossocial da criança dos 9 aos 10 anos e dos 10 aos 12 anos de idade, com aqueles que se percecionam como mais aceites, a revelar mais comportamentos de índole pró-social. Os dados obtidos constataram-se invariantes em 9 realidades distintas. A percepção de aceitação dos pais demonstrou promover um aumento nos comportamentos pró-sociais que a criança exhibe mais tarde.

Os autores deste estudo alertam, ainda, para o facto de a associação entre as percepções sobre a qualidade da relação que se estabelece com os pais, e certos aspetos como o comportamento pró-social das crianças terem sido estudados, até o momento, principalmente com

ênfase nas mães e não nos pais. O género das crianças e dos adolescentes tem, também, sido pouco explorado como moderador de relações parentais-pró-sociais (Putnick et al., 2012), pelo que se reveste de interesse continuar a explorar a associação entre a percepção de aceitação/rejeição parental e o ajustamento psicológico.

6.1.2 A Percepção de Aceitação/Rejeição Parental e o Autoconceito

O interacionismo simbólico representa um postulado teórico que serve de base a muitas das perspetivas atuais sobre o desenvolvimento do autoconceito (Berndt & Burgy, 1996; Harter, 1985, 1992, 1998, 1999; Hattie, 1992; Marsh & Hattie, 1996). De acordo com esta perspetiva, a construção do autoconceito resultaria de um processo de internalização através do qual o indivíduo, em desenvolvimento, se apropriaria dos valores e opiniões dos outros acerca de si próprio (Harter, 1999).

A génese da construção do autoconceito surge como eminentemente relacional. A esfera familiar, na qual as relações pais/filhos ganham forma, é fundamental para o desenvolvimento das autorrepresentações da criança e do adolescente.

Cooley (1902) introduziu o conceito de *looking-glass-self*. Para este autor, os outros serviriam como referência ao indivíduo, metaforicamente, como espelhos, ao refletirem o que pensam sobre ele. No entanto, apesar do desenvolvimento do *self* ser claramente influenciado por aqueles que são significativos, não existe uma pré-determinação relativamente a essas representações.

Trabalhos mais recentes sugerem a relevância fundamental das percepções formuladas pelos que são mais próximos e significativos, para o sujeito, para a formulação das duas próprias percepções sobre si mesmo (Eccles & Harold, 1996; Marsh, 2007; Marsh & Craven, 1997). Este facto abre espaço à hipótese de que os outros significativos são fundamentais para a construção das autorrepresentações. O padrão de crenças parentais é tido como influenciador das conceções de habilidade dos estudantes (Eccles & Wigfield, 2002; Skaalvik, 1997).

Num estudo realizado por Marsh e Craven (1997) com uma amostra de 188 alunos do 3º ao 6º ano de escolaridade e respectivos pais e professores, os autores constataram a inexistência de diferenças significativas entre as médias das diferentes dimensões do autoconceito para os vários avaliadores (criança, pai, mãe e professores). A análise de correlação entre as autoavaliações das crianças e as heteroavaliações dos outros significativos apresentaram valores que variavam entre .27 e .62 para a relação com as avaliações dos professores, entre .26 e .56 para a relação com as avaliações das mães, e entre .13 e .62 para a relação com as avaliações dos pais. De entre todos os valores de correlação, os mais elevados surgem para a dimensão aparência física e para as dimensões relacionadas com o autoconceito académico.

Os resultados de outro estudo conduzido por Halle e colaboradores (1997) permitem constatar a existência de uma relação entre as hetero-percepções dos outros significativos e as auto-percepções das crianças, evidenciando-se a existência de associações entre a forma como as crianças e adolescentes são percebidos por aqueles que lhes são próximos e as representações que eles próprios constroem sobre si.

O *feedback* e as expectativas comunicadas pelos outros, baseadas nas suas percepções influenciam a forma como as crianças e adolescentes constroem o próprio autoconceito. Isto é, no que ao domínio académico concerne, perante a mesma nota objetiva obtida num teste, um aluno pode considerá-la como sendo uma boa nota, enquanto outro a pode encarar como sendo uma nota fraca. Os pais que obtiveram sucesso durante a sua escolaridade têm tendência a avaliar os resultados escolares dos filhos mais severamente que aqueles que obtiveram menos sucesso (Peixoto, 2004).

O processo de transmissão dos padrões avaliativos é entendido como sendo gradual. A criança começa por se dar conta dos padrões utilizados como forma de antecipar respostas parentais positivas e evitar reações negativas, para progressivamente se apropriar desses mesmos padrões e conseguir autoavaliar-se independentemente das avaliações dos adultos (Harter, 1999).

Referindo uma investigação de Juang e Silbereisen (2002), com estudantes do 6º ano de escolaridade, os resultados demonstraram a importância de uma relação com os pais pautada pelo carinho, afeto e envolvimento parental na escola, para o autoconceito académico e o desempenho.

À semelhança, num estudo realizado por Peixoto (2004), com alunos do 7º, 9º ano e 11 anos, foi constatada a importância do estabelecimento de um bom relacionamento com os pais para o autoconceito dos jovens.

Um estudo longitudinal de Antunes e Fontaine (2003), com estudantes do 11º e 12º anos de escolaridade permitiu verificar que o autoconceito académico dos alunos parece diminuir quando as atitudes parentais não se focam na aprendizagem enquanto processo, mas sim nos resultados alcançados.

O sentido de *self* diz respeito à percepção interna do próprio adolescente sobre si, no que se refere, por exemplo, à diferenciação entre certos aspetos do *self* e à distinção psicológica entre *self* e *não self*. A subteoria do *coping*, que consta da *PARTheory*, postula que quando o sentido de *self* se encontra mais diferenciado, este aspeto é positivo uma vez que, neste caso, a suscetibilidade de o indivíduo ser afetado pela percepção de rejeição respeitante às figuras parentais é menor. Estes adolescentes percebem-se como mais independentes da visão que outros possam ter sobre si, o que permite que tenham uma capacidade mais apurada para lidar com a rejeição. Por outro lado, esta “tarefa” torna-se mais complicada para as crianças que não se conseguem centrar no seu próprio sentido de individualidade, apresentando dificuldades em reconhecê-la perante os outros membros da família (Rohner, 1986, 2004).

De acordo com a *subteoria* do *coping* (Rohner, 1975, 2004), a capacidade resiliente contra a rejeição parental que se traduziria pela manutenção do ajustamento psicológico - mesmo na presença da percepção de rejeição - pode dever-se, na maioria dos casos, a fatores como o *self* e a autodeterminação. Esta última irá ser explorada no próximo subponto do presente trabalho.

6.1.3. A Perceção de Aceitação/Rejeição Parental e a Motivação para a aprendizagem

Na literatura, as relações desfavoráveis com os pais, pai e mãe, estão significativamente associadas à percepção da vida como controlada por fatores externos. A atmosfera familiar, caracterizada pela dominância parental tende a estar fortemente associada ao *locus* de controlo externo, desenvolvido por parte dos filhos. Deste modo, os descendentes encaram os resultados por si obtidos como produto da interferência de outros, sempre tidos como mais poderosos A

figura parental que surge como predominante na formação do *locus de control* é a mãe (Vaz Serra, Firmino & Matos, 1987).

Os efeitos do ambiente social na motivação autónoma são explicados através da atuação específica de nutrientes psicológicos, inatos, fundamentais ao funcionamento e bem-estar físico e psicológico, assim como ao estabelecimento de relações sociais de qualidade, dentro das quais as relações parentais assumem um papel de relevo (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

A necessidade de relação com os outros significativos ou *relatedness* traduz-se no experienciar do cuidado e da preocupação recíprocos com os que são importantes, como por exemplo os pais, e este aspeto relaciona-se à motivação para a aprendizagem (Baumeister & Leary, 1995).

A realização de diversas pesquisas mostra que o comportamento dos pais e as suas práticas educativas relevam para a capacidade autónoma das crianças, relativamente às atividades da escola (Bzuneck, 2009; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; Ricard & Pelletier, 2016; Wentzel, 1998). Os resultados obtidos nestes estudos põem a descoberto a evidência da importância do suporte providenciado pelos progenitores para a motivação dos alunos (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994; Harter, 1981; Meece, 1994).

Numa investigação realizada por Deslandes, Potvin e Leclerc (2000), com uma amostra de estudantes adolescentes, a frequentar o ensino secundário, os resultados obtidos demonstram a importância de uma boa relação com os pais, - estabelecida quando os pais se envolvem com interesse genuíno na vida escolar dos filhos -, para a autonomia concernente à realização das atividades escolares. Estes fatores propiciam a melhoria das aprendizagens dos filhos, uma vez que estes últimos sentem mais confiança a executar tarefas. Para tal, é desnecessário para estes alunos receberem recompensas extrínsecas, e revelam uma predisposição menor para evitar as atividades escolares (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Quando os pais são autoritários, os filhos têm tendência a tentar evitar as consequências, negativas, que provêm do fracasso, deixando para trás a procura pelos reforços positivos do sucesso. Tal traduzir-se-á em comportamentos de evitamento, por parte do aluno, no que

concerne a situações que impliquem realização e avaliação, com impactos nefastos para as notas obtidas na escola (Fontaine, 1991).

Os trabalhos de investigação de Gottfried, Fleming e Gottfried (1994) comprovaram a importância das práticas motivacionais dos pais para a motivação intrínseca dos filhos, sendo que esta última demonstrou associar-se ao desempenho académico. As práticas parentais estão sem dúvida associadas à orientação motivacional dos discentes, Meece (1994). Estes trabalhos evidenciam o papel importante das experiências de socialização das crianças no seio do seu lar, onde a relação com os pais ganha especial relevo. As experiências de socialização com os pais ajudam a formar os padrões de motivação dos filhos, enquanto alunos.

A motivação para estudar e aprender pode ser obliterada pelas circunstâncias familiares. Deste modo, a família é primordial para o desenvolvimento do processo motivacional da criança. A influência do ambiente familiar prende-se ao seu papel primordial de influência, no que se relaciona aos valores sociais, expectativas e normas que são partilhadas no seio da família, o que vai afetar a forma como a criança e o jovem experienciam determinado acontecimento. A relação familiar com os pais influencia, desta forma, os próprios processos motivacionais do aluno (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Num estudo mais recente realizado pelos autores Ricard e Pellier (2016), com uma amostra de 624 alunos do ensino secundário, os resultados obtidos indicam a importância das necessidades psicológicas básicas, (que suportadas pelo contexto social, nomeadamente familiar), como preditoras significativas da motivação académica e do abandono do escolar no ensino secundário.

6.1.4 A Perceção de Aceitação/Rejeição Parental e o Desempenho Académico

A relação entre escola e família tem sido considerada um mesossistema importante que contribui de forma determinante para o desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1977) e para o seu sucesso escolar.

Vários são os estudos (e.g. Eccles & Harold, 1996; Harter, 1998; Peixoto, 2004; Ryan, 1995; Tulviste & Rohner, 2010; Whitney & Hirsch, 2007) que exploram a associação existente entre a percepção de qualidade das relações parentais e o desempenho académico dos filhos. Estas pesquisas destacam o papel da qualidade das relações estabelecidas entre pais e filhos, sob o ponto de vista da perspectiva dos filhos, para os resultados escolares que obtêm. Uma boa percepção relativa à qualidade da relação pais/filhos promove níveis mais elevados de rendimento académico. O envolvimento dos pais na educação do aluno representa um fator crítico para o sucesso do aluno na escola.

Um corpo de pesquisa crescente sugere que a qualidade do relacionamento que as crianças têm com os seus pais e professores exerce um impacto significativo no seu desempenho académico (Ali, 2011; Rohner, 1990; Woolley & Bowen, 2007).

Os pais influenciam as orientações acerca dos objetivos de realização dos filhos, através de fatores como o modo como definem o próprio sucesso escolar. A maneira de transmitirem as suas opiniões sobre o desempenho escolar dos filhos é outro elemento fundamental na sincronia estabelecida entre os pais e os filhos, quanto ao papel dos descendentes enquanto alunos. É importante que os pais dos estudantes se foquem em mais aspetos que não, unicamente, os resultados académicos que os seus filhos obtêm (Eccles & Wigfield, 2002; Rohner, 2016).

Numa investigação meta-analítica realizada por Ali, (2011), enquadrada no contexto teórico da Teoria da Aceitação/Rejeição, que procedeu à revisão de 17 artigos publicados, originados a partir da década de 90 foi destacado o claro reconhecimento de que, de facto, a percepção de aceitação/rejeição, nomeadamente parental – uma vez que também foi analisada a percepção de aceitação/rejeição relativa aos professores - é importante para o desempenho académico dos alunos. A maioria dos 17 estudos meta-analisados foi realizada nos Estados Unidos da América e noutros países, predominantemente, de língua inglesa. Foi referido, no estudo de Ali (2011) que, a nível internacional, a investigação sobre o papel da percepção de aceitação/rejeição parental para a o in(sucesso) escolar carece de maior investimento e dedicação. Este apelo não é, no entanto, de estranhar, dada a especial significância que as relações familiares assumem na vida da criança e do adolescente, enquanto pólo e sistema relevante para o ensaio, aprendizagem e manifestação de comportamentos por parte do adolescente (Machado, 2004).

No que respeita ao estudo das associações estabelecidas entre determinadas dimensões contempladas na Teoria da Aceitação/Rejeição parental com impacto no sucesso académico, destaca-se a dimensão do controlo parental que se encontra como dimensão conexas, ainda que independente, das dimensões que compõem o espectro da aceitação/rejeição parental: Calor ou Afeto/Rejeição; Hostilidade/agressão; Indiferença/Negligência e, por último, rejeição indiferenciada (Ali, 2011).

A maioria da investigação produzida no âmbito da *PARTheory* recorre a pesquisas que estabelecem diferenças entre o género. Estas pesquisas são o resultado da análise de dados provenientes de estudos que revelam as especificidades inerentes a cada contexto cultural. Pode afirmar-se que, a nível global, as perceções de aceitação têm um impacto positivo no desempenho académico dos alunos, enquanto as perceções de rejeição exercem uma influência negativa. No entanto, a percepção de aceitação/rejeição parental, pai ou mãe, que exercerá a maior influência sobre os resultados académicos dos alunos continua, ainda, por responder (Ali, 2011). Apesar deste aspeto, os resultados obtidos neste estudo sobre as relações pais/filhos, o ajustamento psicológico e o desempenho académico, o relacionamento que pais e filhos estabelecem demonstrou ser um fator contributivo para o desenvolvimento da criança, com a falta de calor da mãe a revelar estar associada aos resultados académicos dos filhos (Ali, 2011).

Com base na constatação de algumas hipóteses que foram confirmadas nos estudos meta-analisados, Ali (2011) propõe um modelo hipotético conceptual, cujas relações hipotéticas apresentadas poderão sugestionar e inspirar os leitores a direcionar futuras pesquisas. De seguida, apresenta-se esse modelo teórico proposto.

Este modelo teórico (Figura 9) sugere um ponto de partida para a compreensão dos efeitos originados pelas variáveis apresentadas, entre si. Como produto dos resultados que futuramente possam surgir, (originados pelas sugestões de pesquisa efetuadas e cristalizadas no modelo teórico que elaborou), o autor alerta para o facto de algumas das variáveis apresentadas no modelo poderem vir a ser descartadas, fruto da evidência. Por outro lado, outras variáveis poderão vir a ser adicionadas ao modelo, de acordo com o mesmo princípio. De referir que as direções das relações entre as variáveis também poderão ser alteradas, consoante a pesquisa futura assim elucidar (Ali, 2011). É também sublinhado que a cultura e o género manifestam-se

como um fator sensível na expressão da tríade deste relacionamento (Percepções de aceitação/rejeição - mãe, pai e professores-Ajustamento psicológico e adaptação escolar – conduta escolar e desempenho académico).

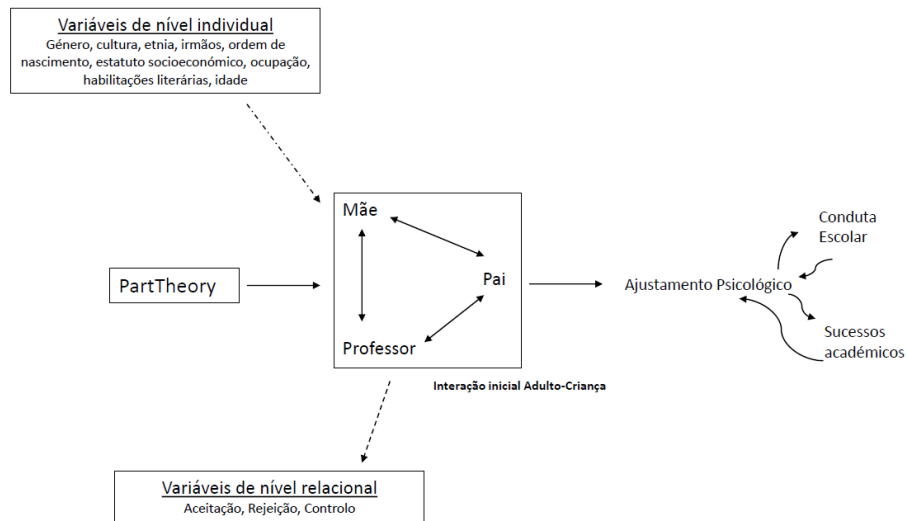


Figura 9. Modelo conceitual preliminar e sugestões para investigação de Ali (2011)

Espera-se, no âmbito da Teoria da Aceitação/Rejeição que as novas pesquisas que são importantes realizar abram o caminho para a concretização de uma posição mais informada sobre a relação estabelecida entre a percepção de aceitação/rejeição parental e o desempenho académico (Rohner et al., 2010). É importante acrescentar também que a literatura nacional e internacional tem vindo a explorar, marcadamente, a associação entre o desempenho académico e a percepção de aceitação/rejeição por parte dos professores e do grupo de pares. Este fator tem retirado algum foco à investigação produzida em torno do impacto da aceitação/rejeição parental no desempenho académico dos filhos, pelo que se torna premente investir nele (Ali, 2011; Rohner et al., 2010).

Numa pesquisa de Rapinski e Shonk (2002), as crianças e adolescentes cuja percepção sobre as mães se associou ao calor e suporte proporcionados apresentaram um melhor rendimento escolar. O comportamento hostil das mães relacionou-se de forma independente e significativa com os resultados académicos menos elevados. A maioria dos adolescentes de ambos os géneros

perspetivou os seus pais como aceitantes, assumindo um comportamento mais adaptativo face à escola. Quanto ao rendimento escolar dos rapazes, o mesmo correlacionou-se significativamente com a perceção de aceitação/rejeição materna. Já no que respeita às alunas, o seu desempenho académico não se correlacionou com nenhuma das perceções de aceitação/rejeição parental (mãe ou pai).

Em suma, os vários estudos apresentados apontam na direção da importância das perceções sobre a qualidade da relação que a criança e/ou o jovem estabelece com os pais para o seu sucesso académico.

6.1.5. A Perceção de Aceitação/Rejeição Parental e as questões de Género

Muitos dos estudos enquadrados nas teorias da aprendizagem social e na socialização de género, encontram suporte para afirmar que os pais tendem a envolver-se, mais ativamente, na educação dos seus filhos, comparativamente às filhas (Ali, 2011; Harris & Morgan, 1991; Lewis & Lamb, 2003; Tucker, McHale & Crouter, 2003). Estes resultados são, muitas das vezes, explicados em função da motivação para ensinar comportamentos mais típicos da esfera masculina e às expectativas sociais (Harris & Morgan, 1991). Os mesmos traduzem que os pais se comportam de maneira diferente e tendem a assumir diferentes papéis, estilos parentais e interações dependendo do género dos seus filhos (Dubeau, Coutu & Laviguer, 2013).

A importância das diferenças de género para a formulação das perceções dos filhos sobre a qualidade das relações parentais tem, de facto, recebido algum interesse na literatura. Dumka e colaboradores (2009) conduziram uma investigação com 560 alunos de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Os resultados deste estudo apontam para a perceção de um maior envolvimento do pai no seu papel parental respetivamente aos filhos do género masculino, em comparação com as filhas da mesma idade. No entanto, outros estudos surgiram a apresentar resultados diferentes.

No denominado *Trails study* de Sentse e seus colaboradores (2009) foi considerada uma amostra de pré-adolescentes (N= 1023; M idade = 13,51; 55,5% raparigas). Nesta amostra verificou-se que, quando comparados os géneros, as raparigas percebiam mais aceitação por parte

dos pais. Comparativamente às raparigas, os rapazes apresentaram níveis mais altos quanto à percepção de rejeição, relativamente a ambos os progenitores.

Determinadas investigações apontam, assim, para a existência de diferenças de género na percepção dos rapazes e raparigas sobre as relações que estabelecem com os seus pais (pai e mãe). Algumas delas (e.g. Hale et al. 2005; Hankin & Abramson, 2001; Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994) apresentam resultados que demonstram uma sensibilidade maior, por parte das raparigas, ao relacionamento interpessoal que alberga um tipo de comunicação mais negativa.

Contrariamente, a *IPARTheory* postula que não há diferenças entre os géneros quanto às percepções de aceitação/rejeição, parental, pai e mãe, o que foi demonstrado em várias pesquisas meta-analíticas transculturais, que incluíram questões de género (Khaleque, 2013; Khaleque & Rohner, 2012a; Lila, García & Gracia, 2007; Miller, 2011).

Num dos estudos iniciais conduzidos por Rohner e Chaki-Sircar (1987), realizado na Índia, não foram encontradas diferenças significativas entre a percepção de aceitação/rejeição parental das raparigas e dos rapazes. A exceção registou-se nas zonas indianas centro e norte. Nestas zonas, predominantemente rurais, os rapazes revelaram sentir-se mais aceites do que as raparigas (Rohner & Chaki-Sircar, 1987). Estes resultados são consistentes com aqueles que Rohner (1990) obteve anos antes e que apontavam, claramente, para a não existência de diferenças significativas quanto à percepção de aceitação/rejeição parental entre rapazes e raparigas, pertencentes a diversas culturas. Exceção feita aos rapazes coreano-americanos, nascidos ou criados em território norte-americano, que registaram níveis mais elevados de aceitação parental do que as raparigas.

Mais recentemente, a realização de uma pesquisa meta-analítica realizada por Khaleque, Rohner e Ali (2015), permitiu aos autores constatar a não existência de diferenças de género relativas à percepção das crianças sobre a aceitação/rejeição dos pais.

Num estudo realizado por Erkman (2006) a análise das diferenças de género relativas às percepções de aceitação/rejeição parental apontou, igualmente, para a inexistência de diferenças significativas entre géneros sobre a percepção de aceitação materna e o controlo comportamental exercido por parte dos pais. Ainda assim, os rapazes relataram menos aceitação materna e paterna, comparativamente às raparigas.

Embora numerosos estudos tenham confirmado a relação entre a rejeição parental e o ajustamento psicológico das crianças, poucos exploraram os potenciais efeitos moderadores do género das crianças e/ou dos adolescentes, no cômputo desta relação, falhando também ao não considerar a rejeição materna e paterna, separadamente.

Com o objetivo de fazer face às preocupações acima relatadas, os autores Ramírez-Uclés e colaboradores (2017), conduziram um estudo com 983 alunos, com idades compreendidas entre os 9 aos 18 anos (54% meninas). Para tal, utilizaram o Questionário de Ajustamento da Personalidade (PAQ) e o Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ). Os resultados confirmaram que a rejeição percebida pelos pais está significativamente associada a várias dimensões do ajustamento psicológico dos alunos, e que essa relação foi moderada pelo género das crianças, para algumas dimensões do ajustamento psicológico. A rejeição percebida pelos pais tendeu a ter um efeito mais robusto nas filhas do que nos filhos. Além disso, a rejeição paterna demonstrou contribuir, em maior grau, para as dimensões do ajustamento psicológico que consubstanciam a instabilidade emocional e a auto-adequação negativa das raparigas, comparativamente aos rapazes.

Como mais-valia para os resultados que encontraram, os autores referem que a melhor compreensão de efeitos moderadores como o género, no que concerne à relação entre as perceções de aceitação/rejeição parental e o ajustamento psicológico, pode ajudar a projetar programas mais precisos de prevenção e intervenção dentro de um ambiente familiar. Esse conhecimento ajudará os profissionais a concentrarem-se em dimensões do ajustamento psicológico específicas e adequadas, de acordo com o género de uma criança ou do seu progenitor, auxiliando as crianças e os adolescentes a evitar o desenvolvimento de futuros resultados psicológicos negativos (Ramírez-Uclés et al., 2017).

A questão que está mais amplamente aceite na parentalidade é a importância da aceitação parental no desenvolvimento psicológico e social das crianças. A grande maioria dos estudos analisa as relações entre pais e filhos sem diferenciar o pai da mãe, sendo o foco principal o comportamento da mãe. No entanto, pesquisas recentes sugerem que o comportamento do pai e da mãe pode ter efeitos diferenciais no ajustamento psicológico dos seus filhos (Baker, 2017; Kim & Rohner, 2002; Rohner, 2004; Veneziano, 2000).

Algumas pesquisas sugerem que a aceitação paterna é pelo menos tão importante quanto a aceitação materna (Rohner 1998, Rohner & Veneziano 2001; Flynn, et al., 2018). A aceitação paterna está relacionada com a competência social e acadêmica dos filhos (Forehand & Nousiainen, 1993, Musitu & García, 2004), a saúde mental das crianças e o abuso de drogas em crianças (Campo & Rohner, 1992) e perturbações quanto às suas disposições da personalidade (Rohner & Brothers, 1999).

Vários outros estudos também apoiam o pressuposto da Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (*PARTheory*), de que existe uma relação universal entre a rejeição parental percebida e o desajustamento psicológico (Khaleque & Rohner, 2002a; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2009).

É possível constatar, através da literatura que, por vezes, os diversos estudos chegam a conclusões de certo modo contraditórias, sobre se a percepção de rejeição percebida materna *versus* paterna é um melhor preditor do desajustamento psicológico das crianças. A título de exemplo, os autores Rohner e Britner (2002) e Rohner e Veneziano (2001) chegaram à conclusão de que a percepção de rejeição paterna geralmente tende a ser um melhor preditor comparativamente à rejeição materna percebida, relativamente ao desenvolvimento de vários problemas, como por exemplo problemas comportamentais, abuso de substâncias e perturbações do humor (e.g. depressão). Apesar disso nem todos os estudos chegam a essa conclusão. Do lado positivo da parentalidade (Chen, Liu, & Li, 2000) relataram que o calor materno prediz melhor o ajustamento emocional das crianças chinesas que o calor paterno. Por outro lado, os autores constataram que o calor paterno prevê melhor o desempenho escolar e social que o materno. Para Rohner e Veneziano (2001), o calor e a aceitação paterna tendem a ser, transculturalmente, melhores preditores da sensação de bem-estar dos jovens adultos que a aceitação materna.

O corpo de estudos emergente da *PARTheory* destaca como fulcral a percepção de aceitação/rejeição paterna por constatar que esta, muitas das vezes, contribui de modo mais proeminente para o desenvolvimento da criança e do adolescente que a rejeição materna. É de notar que a gama de condições sob as quais isso acontece está, ainda, por determinar. Os alunos, em termos globais, percebem os seus pais como aceitantes.

6.1.6. A Percepção de Aceitação/Rejeição Parental e o Desenvolvimento: Uma Perspetiva focada na etapa da Adolescência

Durante a etapa do desenvolvimento da adolescência ocorrem profundas mudanças nos ambientes sociais dos adolescentes, sendo que a necessidade de pertença ganha especial relevo, uma vez que se torna importante para o adolescente ver esta necessidade cumprida (Patrick et al. 2007; Weymouth, 2016). Na literatura está presente o maior distanciamento que ocorre entre pais e filhos, no período de desenvolvimento da adolescência, especialmente entre os 12 e os 17 anos de idade (Steinberg, 2001). Contudo apesar dos conflitos, a grande maioria dos adolescentes revela ter um bom relacionamento com seus pais e, mais importante, que o conflito não é normativo na família média (Steinberg, 2001).

A adolescência, período em que os adolescentes sentem uma grande necessidade de obterem a sua autonomia relativamente aos seus pais, poderá trazer fatores como *stress*, conflito, e desapego entre pais e filhos. Nos anos que compreendem a adolescência, os sujeitos exigem mais autonomia e tendem a discordar cada vez mais dos seus pais, o que poderá conduzir a uma leve deterioração na comunicação que filhos e pais estabelecem, bem como num aumento do número de conflitos e interações hostis (Nomaguchi, 2012; Shanahan, et al., 2007). Caberá, aos pais aprender a equilibrar entre dar a liberdade ao adolescente para fazer o que quer e estabelecer regras e limites (Sentse et al. 2009). Tendo em conta as questões próprias deste período do desenvolvimento humano, alguns estudos apontam para o facto de as crianças parecerem perceber uma diminuição no calor, envolvimento e apoio dos pais à medida que crescem (Ali, 2011; Rodríguez, Barrio, & Carrasco, 2009; Rosa, Parada & Rosa, 2014). Certos autores chegam a afirmar que as expressões de carinho entre pais e filhos e a própria percepção que todos têm sobre o seu relacionamento tendem a mudar significativamente com o aumento da idade, juntamente com a redução do tempo que pais e filhos passam juntos (Oliva, 2006).

Nos princípios específicos da *PARThoery*, a investigação que tem vindo a ser conduzida com relação à idade permitiu, essencialmente, identificar as percepções de aceitação/rejeição parental e o seu principal correlato - o ajustamento psicológico, como similares em sujeitos de diferentes idades, desde a infância à idade adulta (Akün, 2017; González-Calderón, Rodriguez & Suárez al., 2014; Khaleque & Rohner, 2002, 2012). Já foram estudadas várias culturas, como por

exemplo a norte-americana e a indiana. Numa pesquisa que contemplou estas duas culturas distintas, a percepção de aceitação revelou não variar com a idade, pelo menos no que diz respeito ao intervalo de idade, compreendido entre os 6 aos 12 anos (Rohner & Chaki-Sircar, 1987). Porém, foram encontradas diferenças, cuja razão de ser ainda não foi clarificada, relativamente às percepções de aceitação/rejeição numa amostra de crianças pequenas recolhida no México, que revelaram sentir-se mais rejeitadas comparativamente às crianças mais velhas ($r = -.22, p < .05$), (Rohner, 1975, 2004).

É no período compreendido entre os 6 e os 12 anos, que a rejeição terá mais impacto. Na etapa da adolescência, com o sublinhar da relevância que as relações estabelecidas com o grupo de pares assumem, as autorrepresentações solidificam-se, verificando-se uma capacidade mais elevada para lidar com a rejeição sem que a mesma consiga produzir impactos tão nefastos (Rohner, 1986, 2004).

Numa amostra de mães provenientes de Bengali, com idades compreendidas entre os 20 e os 70 anos, as mesmas revelaram auto perceber-se como mais rejeitadas no período sua infância, relativamente a períodos posteriores ($r = -.32, p < .05$), (Rohner & Chaki-Sircar, 1987).

Estudos recentes refletem, alguma variação das percepções de aceitação/rejeição parental consoante a idade devido, precisamente, às questões específicas das relações pais/filhos no período concreto da adolescência e, mais precisamente, na diferença que se encontra relativamente às percepções de aceitação/rejeição parental das crianças e dos adultos, com a percepção de rejeição parental infantil a revelar-se um pouco mais marcada (Ali, 2011; Ramírez-Uclés et al., 2017).

6.2. O Ajustamento Psicológico e as restantes variáveis

6.2.1 O Ajustamento Psicológico e o Autoconceito

De acordo com a revisão da literatura, o ajustamento psicológico surge como produto das avaliações que o individuo faz face às relações que estabelece com os outros significativos – interações, essas, de carácter dinâmico - nomeadamente com os pais (Ali, 2011). De facto, as relações sociais assumem um impacto indubitável no bem-estar psicológico do individuo. O

autoconceito constitui-se como a percepção que o sujeito formula acerca da sua própria pessoa e, em termos específicos, das suas atitudes e sentimentos sobre si mesmo. Contempla, ainda, o conhecimento acerca das próprias capacidades e competências e ainda de aspetos como a aparência física e a forma como são aceites, ou não, socialmente (Byrne, 1984; Faria & Fontaine, 1990; Marsh & Hattie, 1996).

No campo de pesquisa da psicologia pode considerar-se de variadas formas que de modo genérico, o ajustamento psicológico, a capacidade de adaptação e resiliência perante as adversidades, bem como o atingir de bons resultados nos domínios académico e profissional são dimensões relevantes para o bem-estar geral do individuo e para a sua adequada inserção na sociedade, ao longo de todos os ciclo de vida (Martínez-Antón, Buelga & Cava, 2007; Mruk, 2006; Shavelson et al., 1976).

O autoconceito é encarado, na literatura, como um importante correlato do ajustamento psicológico e social. Os autores Garaigordobil e Durá (2006) reforçam a ideia que o ajustamento psicossocial do adolescente se encontra associado ao seu autoconceito. Esta consideração ultrapassa a elaboração do autoconceito em torno do seu carácter quer unidimensional, quer multidimensional.

Numa pesquisa conduzida por Moreno, Estévez, Murgui e Musitu (2009) que se ocupou da análise da associação que o ajustamento psicológico estabelece com o autoconceito enquanto construção unidimensional, concluiu-se que os adolescentes que apresentaram um baixo nível de desequilíbrio emocional, demonstrando-se emocionalmente estáveis ao pontuar valores baixos em escalas de depressão e ansiedade manifestavam, também, um autoconceito mais positivo.

Alguns estudos têm centrado a sua pesquisa na associação entre o bem-estar psicológico e o autoconceito. Os autores Vaz Serra e Firmino (1986) comprovaram que os pacientes que tinham problemas emocionais como a depressão apresentavam habitualmente um pior autoconceito (Vaz Serra et al.,1986) ou que apresentam uma ansiedade social elevada (Vaz Serra et al.,1987). Este autor refere ainda que o autoconceito está correlacionado negativamente, com quadros clínicos como a somatização e a fobia. No que respeita à propensão para desenvolver sintomas devido

ao *stress*, os sujeitos que revelaram uma maior predisposição ao seu desenvolvimento foram os que tinham um autoconceito menos elevado.

Numa investigação com estudantes do ensino superior que pretendeu determinar se algumas características psicológicas – como o autoconceito - se associavam à sensação de bem-estar geral, Albuquerque (1999) verificou a existência da forte associação entre o bem-estar geral e as variáveis psicológicas estudadas, das quais constou o autoconceito. Os estudantes cujas variáveis psicológicas apresentaram valores mais positivos expressaram, também, níveis melhores de bem-estar geral.

É importante sublinhar, no que respeita aos resultados das investigações que encararam o autoconceito na sua forma multidimensional, que estes permitem aceder a uma maior amplitude de informações e especificidades (Marsh & Shavelson, 2010; Peixoto & Almeida, 2011). É, por isso, aconselhável a assunção do carácter multidimensional do autoconceito, na pesquisa a realizar. A concretização deste desafio, inerente às pesquisas que consideram e incluem o autoconceito académico como variável, facultará uma melhor compreensão em torno do mesmo, quer ao nível da sua medida global, quer das suas dimensões mais específicas. No entanto é de acrescentar que a utilização das várias dimensões do autoconceito nos estudos, acaba por acentuar a obtenção de resultados díspares patentes na revisão da literatura efetuada. Os temas que remetem para as características mais específicas do autoconceito são também explorados, de forma óbvia e genérica, em menor quantidade logo carecem de uma maior exploração (Marsh & Shavelson, 2010; Shavelson et al., 1976).

Contudo, as associações e as conclusões que derivam do recurso a instrumentos de medição que atendem ao carácter multidimensional do autoconceito poderiam subjazer em relações espúrias que estivessem a refletir o efeito de terceiras variáveis não controladas a nível estatístico. Pode afirmar-se, ainda, que as medições unidimensionais, ao misturar diferentes áreas numa medida global, diluem certos efeitos que seriam importantes considerar (Shavelson et al., 1976).

Dado o foco deste estudo no autoconceito académico é importante revelar que um bom ajustamento psicossocial surge associado a níveis mais elevados de autoconceito académico.

Numerosas pesquisas salientam a associação negativa e significativa entre fatores como os problemas de externalização - que se traduzem em problemas de comportamento -, e o autoconceito acadêmico. Maiores índices de ajustamento psicológico e social são relacionados positivamente ao autoconceito acadêmico (Cava et al., 2006).

6.2.2. O Ajustamento Psicológico e a Motivação para a Aprendizagem

Ao longo do tempo conta-se que tem vindo a ser realizada pesquisa a versar na associação entre variáveis como o ajustamento psicológico e a motivação para a aprendizagem. Apesar disso, ainda não existe uma perspectiva teórica unificada que sirva de plataforma de conhecimentos sobre esta matéria (Furnham, Eracleous, & Premuzie, 2009).

A pesquisa que foca os fatores disposicionais da personalidade permitiu chegar à conclusão de que existe uma relação entre estas mesmas disposições e aspetos relacionados ao comportamento. Os indivíduos comportam-se em função das diferenças individuais, que se revelam com uma consistência considerável na sua personalidade (Colquitt, LePine, & Noe, 2000). As disposições da personalidade têm um papel determinante para a motivação do sujeito. Estas disposições acabam, de alguma forma, por influenciar o sentido da sua motivação (Barrick & Mount, 1991; Huang & Yang, 2010; Teng, Huang, & Tsai, 2007).

Nas pesquisas realizadas por autores como Ryan, Deci e Vansteenkiste (2016), e Duineveld, Parker, Ryan, Ciarrochi e Salmela-Aro (2017) é verificado que diferentes manifestações de psicopatologia na adolescência podem estar associadas a disfunções em um, ou mais, mecanismos de autorregulação. A autorregulação relaciona-se, significativamente, a aspetos como os fatores emocionais, o temperamento, a personalidade, o ambiente físico e social, bem como a história de socialização (Karoly, 1999).

Numa pesquisa realizada por Kasser e Ryan, (1996), os autores demonstraram que as pessoas que apresentaram níveis mais baixos de bem-estar psicológico colocam mais ênfase nas aspirações extrínsecas. Por outro lado, os sujeitos que revelaram níveis mais altos associados ao seu bem-estar psicológico apresentaram, concomitantemente, valores mais elevados respetivamente à motivação autónoma (Deci & Ryan, 2008a; Ryan, Rigby & King, 1993).

Tendo por base, as teorias da psicologia da educação (e.g., Evans 2003; Pascarella & Terenzini, 2005), denota-se que à medida que os estudantes amadurecem psicologicamente, também aumentam os seus recursos concernentes à autorregulação.

Numa pesquisa que incidiu nos traços de personalidade e na motivação para a aprendizagem foram correlacionados os *big five factors* da personalidade, com a motivação intrínseca e extrínseca.

O modelo dos cinco fatores surge para definir a personalidade de um indivíduo, com o objetivo de tentar explicar as suas atitudes e comportamentos, através da mensuração de cinco dimensões da personalidade. De acordo com McCrae e Costa (1997) os cinco fatores da personalidade são: Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade.

Através de uma análise de regressão sobre os dados recolhidos dos 298 participantes, os resultados de um estudo de Ariani (2013) apontaram para o facto de traços da personalidade como a extroversão, a amabilidade, a abertura à experiência e a conscienciosidade estarem positivamente associados com a motivação intrínseca. No entanto, o neuroticismo relacionou-se positivamente com a motivação extrínseca. A autoavaliação global sobre a associação entre os *big five factors* também se relacionou positivamente com a motivação intrínseca, e negativamente com a motivação extrínseca. A motivação intrínseca e a motivação extrínseca demonstraram-se como dois conceitos que se excluem mutuamente. Apesar dos resultados encontrados é importante destacar que as relações estabelecidas entre os aspetos associados à personalidade e à sua relação com o tipo de motivação carecem de uma maior exploração para a sua compreensão (Ariani, 2013).

O problema fundamental na pesquisa sobre os efeitos das disposições da personalidade na motivação e no comportamento é decorrente da falta de uma perspetiva teórica unificada para entender quais os construtos disposicionais que influenciam a motivação e como eles operam (Furnham, Eracleous, & Premuzie, 2009; Weiss & Adler, 1984).

No entanto, apesar do número limitado de estudos, a investigação dos fatores disposicionais da personalidade levou à conclusão de que existe uma relação conceitual entre

estas mesmas disposições e o comportamento. Os indivíduos comportam-se em função das diferenças individuais, que se revelam com uma consistência considerável na sua personalidade. Apesar disso, os sujeitos também se comportam em função da situação em que se encontram sendo influenciados, deste modo, pelas características da sua própria personalidade, mas também por fatores de ordem situacional (Furnham, Eracleous, & Premuzie, 2009).

Numa pesquisa de Fuentes e colaboradores (2011), realizada com 1.281 adolescentes (53.7% do género feminino), com idades compreendidas entre 12 e 17 anos ($M= 14.98$ anos, $DT= 1.74$ anos) foram estudados alguns aspetos que serão importantes referir. Analisou-se a relação entre o autoconceito medido multidimensionalmente - dimensões académicas, sociais, emocionais, familiares e físicas - e diferentes indicadores de ajustamento psicossocial e psicológico, competência e problemas de comportamento dos adolescentes. O autoconceito foi constatado como uma construção básica relacionada ao melhor ajustamento (psicossocial, psicológico e comportamental).

A investigação conduzida em torno do estudo da autorregulação já foi associada e aplicada, algumas vezes, ao ajustamento psicológico. O ajustamento psicológico revela-se associado à autorregulação (Benware & Deci, 1984; Grolnick and Ryan, 1987; Vansteenkiste et al., 2004).

6.2.3 O Ajustamento Psicológico e o Desempenho Académico

O estudo do ajustamento psicológico e da sua relação com o desempenho académico tem vindo a ser produzido no âmbito da pesquisa geral em psicologia da educação. Na literatura existem estudos que mostram a relação positiva e significativa entre o ajustamento psicológico e o desempenho académico (Larson & Richards, 1991; Searle & Ward, 1990). Através da análise dos resultados das várias investigações que trataram a associação entre estas duas variáveis é possível observar, em alguns casos, a relação negativa entre o ajustamento psicológico e o desempenho académico dos alunos que apresentam bons resultados na escola (Mahmood & Iqbal, 2015; Malik, & Khalid, 2012; Nazli & Irfan, 2009).

Num estudo realizado por Mahmood e Iqbal, (2015), os autores referem ter contribuído para o preencher de uma lacuna, ao tentar clarificar a questão da direccionalidade da relação estabelecida entre o ajustamento psicológico e a realização académica dos estudantes. Este estudo contou com uma amostra de 120 (N = 120) estudantes, em que 60 participantes eram do género feminino (N = 60), com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, que haviam transitado de ano. Os resultados demonstraram a existência de uma correlação negativa entre o ajustamento psicológico e o desempenho académico dos alunos que haviam transitado de ano. Esta correlação significa que um estudante que revele um alto nível de ajustamento psicológico apresentará, à partida, um desempenho académico menos elevado. Os resultados revelaram-se interessantes, devido à existência de um grande número de investigações produzidas no mundo ocidental, a revelar uma relação positiva e significativa entre o ajustamento psicológico e desempenho académico dos estudantes.

Os autores Mahmood e Iqbal (2015) viram-se obrigados a reprovar a sua primeira hipótese de estudo que consistia na assunção de que haveria uma correlação positiva entre os resultados relativos ao ajustamento psicológico e a realização académica de alunos. Em primeiro lugar, os adolescentes que haviam transitado de ano escolar pertenciam a um *status* socioeconómico mais alto (estatuto socioeconómico considerado médio superior e superior). Deste modo, a boa situação socioeconómica também teve o seu efeito sobre o desempenho académico. Outra explicação possível apontada para os resultados baseou-se no facto de a maioria destes pais estarem, à partida, mais focados no desempenho escolar dos seus filhos em comparação com os aspetos relacionados à personalidade dos seus descendentes. Assim, os estudantes continuarão pouco qualificados na gestão da socialização com os outros, dentro e fora do sistema familiar, devido à pressão por causa da concorrência, pressão familiar ou comportamento competitivo.

À semelhança do sucedido na pesquisa anterior, algumas delas relatam a existência de uma associação negativa entre o ajustamento psicológico e a realização académica dos estudantes, sugerindo que quanto mais elevado for o seu ajustamento psicológico, menor é o desempenho académico que alcançam (Nazli & Irfan, 2009).

A maioria dos estudos (e.g. Larson & Richards, 1991; Searle & Ward, 1990) afirmam, no entanto, o impacto positivo que um nível elevado de ajustamento psicológico tem para o desempenho académico. Na literatura ocidental sobre esta matéria podemos constatar a existência de muitas pesquisas que mostram a relação positiva e significativa entre ajustamento psicológico e o desempenho académico.

Uma série de estudos reportou a existência de uma associação forte e positiva entre o ajustamento psicológico e a realização académica dos alunos (Arnold, O’leary, & Edwards, 1997; Jacobson, 2012; Margetts, 2002).

Num estudo realizado por Jacobson (2012), com uma amostra de 321 participantes no 6º, 7º e 8º ano de escolaridade, a estudar em três escolas públicas, os resultados sustentam que o ajustamento psicossocial se relaciona significativa e positivamente ao desempenho académico. No geral, os resultados obtidos sugerem que um bom ajustamento psicológico e social é importante para o desempenho escolar dos alunos.

Tendo em conta a importância do ajustamento psicológico para os resultados académicos dos discentes, Hussain e Lakhani (2015) realizaram uma pesquisa com o intuito de avaliar o poder preditivo do ajustamento psicológico para o desempenho académico. Este estudo contou com um total de 171 estudantes alunos paquistaneses (85 rapazes e 86 raparigas), com idades compreendidas entre os 17 e os 35 anos ($M = 22.08$; $DP = 2.7$). Os resultados demonstraram que o ajustamento psicológico estava significativamente associado ao desempenho académico. A análise de regressão hierárquica indicou que apenas a auto-adequação negativa, uma das dimensões que compõem o ajustamento psicológico previu, de modo independente, o desempenho académico dos adultos.

Numa pesquisa conduzida por Valas (2001) na qual se recorreu à análise de um modelo de equações estruturais, os resultados obtidos apontam para a associação do ajustamento psicológico com o desempenho académico, tendo-se constatado que o desempenho académico dos alunos estava direta e indiretamente relacionado ao seu ajustamento psicológico.

Os problemas de internalização e externalização, como a manifestação de queixas somáticas, ansiedade, depressão, problemas de comportamento e agressão revelam ter, na

literatura, efeitos no desempenho acadêmico de estudantes (Malinauskiene, Vosylis, & Zukauskiene, 2011). A agressão, outra das dimensões do ajustamento psicológico tem vindo a ser analisada, ao longo do tempo, quanto à sua associação com o desempenho acadêmico. Acredita-se que a agressão esteja relacionada ao menor desempenho acadêmico, absentismo escolar e obtenção de baixo nível de escolaridade. A agressão demonstrou explicar 16% da variação no desempenho acadêmico dos alunos (Loveland et al., 2007).

Os estudantes que manifestam problemas de comportamento exibem uma menor tendência para obter um bom desempenho acadêmico, comparativamente àqueles sem dificuldades comportamentais (Hinshaw, 1992; Yousefi, et al., 2010). Os problemas de comportamento externalizantes demonstram estar associados, significativamente, ao desempenho acadêmico dos alunos (Georges, Brooks-Gunn, & Malone, 2012).

6.2.4. O Ajustamento Psicológico e o Género

O ajustamento psicológico dos adolescentes, de acordo com o seu género, tem vindo a ser objeto de alguma exploração, patente na literatura.

Os elementos do género feminino revelam, tendencialmente, uma maior propensão para ter problemas de internalização, enquanto os rapazes revelam uma tendência maior em exibir problemas de externalização (Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002).

Para Mahmood e Iqba (2015), as raparigas terão mais problemas de internalização, e os rapazes mais problemas de externalização. Contudo, as associações entre o ajustamento psicológico e o comportamento dos adolescentes não se demonstraram específicas do género. Tanto nos rapazes como nas raparigas, a hostilidade associou-se, positivamente, a problemas de comportamento. A autoestima mostrou-se, também, como um fator importante, visto que os adolescentes com autoestima negativa poderão exibir maiores níveis de comportamento competitivo e mais marcadamente egocêntrico, mau comportamento e menor pró-sociabilidade. Segundo Mahmood e Iqba (2015), os alunos que revelaram uma autoadequação negativa, demonstraram-se menos propensos a comportar-se de maneira competitiva, aut centrada e exibem, na sua grande maioria, comportamentos de índole pró-social. Deste modo, para estes

autores, mesmo que os alunos não exibam problemas de comportamento, por exemplo na escola, ou no contexto familiar e aparentem ter um bom ajustamento psicológico podem ter, na verdade, problemas no que respeita ao ajustamento psicológico.

Uma vez que as raparigas, muitas vezes, revelam maiores problemas de internalização que os rapazes é relevante acautelar sobre a importância e a possível existência desse tipo de problemas, menos observáveis (Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002).

Os resultados de um estudo de Ramírez-Uclés e colaboradores (2018) indicam que a estabilidade emocional das raparigas e os seus sentimentos de autoadequação se demonstraram menos positivos comparativamente com os dos rapazes, sendo a estabilidade emocional e a autoadequação dimensões que compõem o ajustamento psicológico - e que estão implicadas em perturbações psicológicas como ansiedade, a depressão ou os distúrbios alimentares.

Na presença da rejeição, as raparigas apresentam uma maior tendência a desenvolver distúrbios emocionais ou internalizantes, como a depressão. Por seu lado, os rapazes revelam uma tendência maior para o desenvolvimento de problemas sociais ou externalizantes como resultado de perceções de aceitação/rejeição negativas (Akse, et al., 2004; Killoren & Deutsch, 2013).

Contrariamente, outras pesquisas concluíram pela existência de uma diferença significativa entre os géneros feminino e masculino, em termos de ajustamento psicológico, com o género feminino a destacar-se positivamente, a um nível global, em detrimento do masculino (Jacobson, 2012; Searle & Ward; 1990; Zakokolilo,1998). Através da revisão da literatura apresentada, é possível constatar que não há consenso entre investigadores no que diz respeito ao ajustamento psicológico dos adolescentes, consoante o seu género.

Algumas pesquisas preconizadas mostram que, efetivamente, o género pode modular os efeitos psicológicos do comportamento parental percebido. Apontam ainda para o facto de, apesar de os problemas fundamentalmente internalizantes das raparigas, e principalmente externalizantes dos rapazes existirem, tal poderá não se traduzir em diferenças de género significativas quanto ao global do seu ajustamento psicológico (Ali, 2011; Mahmood & Iqba, 2015).

Numa pesquisa recente que se dedicou ao estudo de sujeitos mais velhos, no qual foram analisados os níveis de ajustamento psicológico entre 650 estudantes universitários chineses (Wang & Zhang, 2015) encontraram resultados a indicar a não existência de diferenças significativas entre os géneros, nos níveis de ajustamento psicológico.

Num estudo realizado por Kalita e Baruah (2016), realizado com o objetivo de medir o ajustamento emocional de estudantes adolescentes, com relação ao género, os autores tiveram em consideração uma amostra de 400 estudantes (200 rapazes e 200 raparigas). Os resultados revelaram a não existência de diferença significativa no ajustamento emocional dos adolescentes, rapazes e raparigas.

6.2.5. O Ajustamento Psicológico e o Desenvolvimento

A investigação que tem vindo a ser conduzida no contexto da *PARTheory* permitiu identificar a síndrome de rejeição em sujeitos de diferentes idades e constatá-la como similar nas etapas que vão da infância ao final da adolescência (Akün, 2017; González-Calderón, Rodriguez & Suárez al., 2014; Khaleque & Rohner, 2002a, 2012; Rohner, 1986). Vários desses estudos indicam a inexistência de diferenças significativas nas diferentes idades, quanto ao efeito da perceção da rejeição/aceitação parental (Khaleque & Rohner, 2002a, 2012; Rohner, 2004). No entanto, outras investigações sugerem a idade como possível moderador da relação entre a rejeição percebida e o ajustamento psicológico das crianças.

No estudo de meta-análise realizado por Ali e colaboradores (2015) conclui-se que os tamanhos médios ponderados de efeito entre a rejeição materna e paterna e as dimensões que consubstanciam o ajustamento psicológico como a hostilidade-agressão e a dependência tendiam a ser significativamente mais fortes entre as crianças, quando comparadas aos adultos. Além disso, a correlação entre a rejeição paterna (mas não materna) percebida e a autoestima negativa demonstrou ser significativamente mais forte entre as crianças.

Numa investigação realizada por Ali (2011) com alunos com idades compreendidas entre os 11 a 14 anos, o papel exercido pelos pais demonstrou influenciar, de modo diferente, filhos e filhas. Os pais demonstraram um maior envolvimento na educação dos filhos rapazes, em

comparação às filhas da mesma idade. As raparigas apresentaram mais segurança no apego com as mães, enquanto os rapazes a revelaram com o pai.

Apesar das mudanças que se vão registando aos mais variados níveis ao longo da infância e da adolescência, não parecem existir diferenças significativas nas respostas das crianças à perceção de rejeição, pelo menos no que às disposições da personalidade diz respeito (Rohner, 2004).

No entanto, os resultados de um estudo recente confirmam que a perceção de aceitação/rejeição parental, relativa ao pai e à mãe, está significativamente associada a várias dimensões do ajustamento psicológico das crianças, tendo atendido à moderação provocada pela idade.

Segundo Ramírez-Uclés e os seus colaboradores (2018), a rejeição percebida pelos pais tendeu a revelar um efeito mais robusto nas crianças mais novas, do que nas crianças mais velhas. A rejeição materna contribuiu em maior medida para a autoestima negativa e a autoadequação negativa das crianças mais jovens em comparação com os mais velhos. Para estes autores, a análise específica das relações entre as várias dimensões que compõem o ajustamento psicológico e a variável género poderão revelar diferenças significativas entre os estudantes cujo acesso, ao atender à nota global do ajustamento psicológico, se perderá. (Ali, Khaleque & Rohner, 2015; Khaleque & Rohner, 2002a, 2012). O mesmo pode suceder respetivamente à variável idade ou ano escolar.

6.3. O Autoconceito e as restantes variáveis

6.3.1. O Autoconceito e a Motivação para a aprendizagem

A internalização das competências cognitivas é um veículo para a transferência de responsabilidade no que se prende à regulação da ação. Gradualmente vai-se processando a passagem de uma regulação externa para a autorregulação, com uma fase intermédia em que progressivamente o aprendiz se vai apropriando do controlo da ação e em que o tutor (e.g. adulto,

par mais competente) lhe dá cada vez mais liberdade, num processo designado por Bruner (1983) de suporte, (scaffolding) (Brown & Ferrara, 1985; Bruner, 1983).

As construções das representações acerca de si próprio e os fatores motivacionais ocorrem num determinado contexto, nomeadamente cultural. Na cultura oriental surge valorizada a interdependência entre as pessoas, e na ocidental, incluindo nomeadamente as cultura norte-americana e europeia, a predominância da orientação para o indivíduo. A orientação para o indivíduo incide nas necessidades, desejos e vontades individuais. A vontade individual e o desejo ao efetuar uma tarefa estão, por sua vez, ligados à motivação intrínseca, na qual o indivíduo realiza determinado trabalho sentido real prazer (Deci & Ryan, 2002). Por outro lado, a manutenção da interdependência contempla que o indivíduo se perspetive como componente de uma relação social. É de esperar que, na cultura ocidental, os valores veiculados pela educação promovam a formulação e desenvolvimento de sentimentos positivos em relação a si próprio, bem como a autonomia e a realização pessoal como forma de se diferenciar dos outros e, deste modo, alcançar uma singularidade valorizada culturalmente.

De forma diferente sucede nas culturas orientais onde o ajustamento às normas e às expectativas partilhadas socialmente ganham predominância, uma vez que os valores mais acentuados, a nível cultural, incidem na orientação para os outros, relegando para segundo plano a satisfação das necessidades individuais (Markus & Kitayama, 1991).

Várias pesquisas sublinham o relevante papel da competência percebida relativamente à motivação intrínseca (Harackiewicz et al., 1998).

As normas e valores sociais permitem, aos alunos, formular critérios sobre o seu sucesso e/ou fracasso escolar, sendo fundamental para a motivação para a aprendizagem, o desenvolvimento destes aspetos (Faria & Fontaine, 1993). Na escola, enquanto aprende, o estudante está preocupado com os sentimentos e perceções que elabora sobre si mesmo e acerca das suas competências, mas também se importa com a forma como aqueles que o rodeiam o percebem (Eccles & Wigfield, 2002).

Na verdade, a importância das crenças de sucesso para o desenvolvimento de uma motivação com carácter mais autónomo é notória. Os alunos com um autoconceito académico

mais elevado conseguirão, à partida mais facilmente, estabelecer objetivos pessoais para a sua vida, assim como desenvolver a autodeterminação necessária para persegui-los, atendendo sempre à sua própria vontade (Deci & Ryan, 2000). Ainda, a motivação autónoma para a aprendizagem surge, em alguns estudos, como variável mediadora da relação estabelecida entre o autoconceito académico e o desempenho académico. Estes dados podem ser consultados, a título de exemplo, nos estudos realizados por Marsh (Marsh et al., 2005; Marsh, 2007).

Segundo a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000), previamente referida, existem três necessidades básicas ao bem-estar geral e à promoção saudável do desenvolvimento holístico do sujeito: A necessidade de competência permite ao sujeito experienciar os efeitos da persecução dos objetivos. Este aspeto alerta para o relevo das autoavaliações que o aluno faz sobre a sua competência escolar e, talvez sobre outras facetas ainda mais específicas do autoconceito académico como, o autoconceito académico relativo às disciplinas de língua materna e matemática.

Um autoconceito académico elevado é frequente e substancialmente tido como mediado por uma motivação mais forte para se envolver nas atividades escolares, na relação que estabelece com o desempenho académico (e.g. Harackiewicz et al., 1998).

As crenças pessoais têm relevância para a tendência a operar por determinados processos motivacionais. Por outro lado estes processos influenciarão, à partida, a obtenção de resultados, nomeadamente escolares (e.g. notas atribuídas ao aluno por parte do professor), (Marsh, 2007).

Os autores Guay, Ratelle, Roy e Litalien (2010) encontraram resultados a indicar a motivação autónoma para a aprendizagem como um processo que explica como o autoconceito académico se relaciona ao desempenho escolar dos alunos, numa pesquisa realizada com alunos do ensino secundário. Os resultados obtidos por estes autores revelaram a motivação autónoma para a aprendizagem como variável mediadora na relação entre o autoconceito académico e o desempenho escolar. Tais resultados encontram-se alinhados com a teoria do autoconceito de Marsh (2007) e, também, de acordo com a teoria da autodeterminação (SDT; Deci & Ryan, 1985a).

6.3.2 O Autoconceito e o Desempenho Académico

Um fator determinante a ter em conta ao falar da relação entre o autoconceito e o desempenho académico é considerar que, apesar da relação estabelecida entre as avaliações globais de si próprio e o desempenho académico ser uma relação fraca e em alguns casos mesmo inexistente, a relação que existe entre as dimensões académicas do autoconceito e esse mesmo desempenho é, sublinhadamente, maior (Markus & Kitayama, 1991).

Outro fator a reter remete para o facto de, para o autoconceito académico, as correlações mais elevadas se verificarem sempre com as classificações escolares. Como informação sumária a reter, o rendimento académico associa-se de forma mais forte com o autoconceito académico e com as dimensões específicas deste, do que com as autoavaliações mais globais (e.g. autoconceito global ou autoestima) (Valentine, Dubois & Cooper, 2004; Valentine & Dubois, 2005).

Pode-se ainda afirmar que nos estudos sobre a relação entre autoconceito e rendimento académico, a utilização das notas como indicador desta variável é preferível à utilização de testes normalizados. Este facto deve-se às primeiras apresentarem um maior significado psicológico e contribuírem para a formação do autoconceito académico (Helmke & van Aken, 1995). Sublinha-se ainda a recomendação de Byrne (1984). A mesma refere que os estudos para a comprovação da relação causal entre autoconceito e rendimento académico devem cumprir três condições. A primeira delas é a de que se verifique uma antecedência temporal clara. A segunda condição remete para que seja testado um modelo causal utilizando modelos estruturais de análise. Em terceiro e último lugar, o autor considera fundamental que haja lugar ao estudo de relações estatísticas.

As razões pelas quais os alunos com baixo rendimento académico continuam, algumas das vezes, a pontuar *scores* adequados no que se refere ao seu autoconceito continua, ainda, por explicar. Os autores Peixoto e Almeida (2011) referem como fator explicativo da manutenção de níveis positivos concernentes às autoperceções, na presença de um desempenho académico baixo, o recurso possível a uma estratégia de desvalorização das competências. No entanto, a utilização da estratégia de desvalorização das competências escolares demonstrou não ser o único fator

explicativo. As autopercepções positivas nas facetas não académicas do autoconceito demonstraram ser outro fator relevante para a explicitação. Tal facto não é surpreendente, uma vez que o autoconceito encerra em si dimensões como a aparência física, a competência atlética e o apelo romântico (Peixoto & Almeida, 2011), sendo que a aparência física e a atracção romântica surgem como dimensões do autoconceito às quais parece ser atribuído mais valor pelos sujeitos com baixo rendimento académico (Alves Martins & Peixoto 2000; Alves-Martins et al., 2002; Peixoto 2003).

Os autores Marsh e Yeung (1997) constataram ainda, que os efeitos do autoconceito sobre o rendimento académico são diferentes consoante a disciplina considerada. O efeito revelou-se ainda mais forte para a disciplina de matemática, comparativamente à língua materna e às disciplinas de ciências. Os pesquisadores Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, e Baumert (2005) numa investigação que recorreu a dados longitudinais baseados em duas grandes amostras representativas, de nível nacional, com estudantes alemães do ensino médio demonstraram que o efeito do autoconceito académico prévio a matemática se constatou substancial para o desempenho académico subsequente, a essa disciplina.

A maioria estudos que analisou a relação do autoconceito académico com o rendimento escolar concluiu que os adolescentes que apresentam um autoconceito académico mais elevado têm tendência a obter notas escolares mais altas (Boivin, Vitaro & Gagnon, 1992).

Num estudo realizado por Repinski e Shonk, (2002), o *self* dos adolescentes demonstrou mediar, em parte, a associação entre o comportamento dos pais e o desempenho académico dos adolescentes. O autoconceito académico (componente da escala de atitude) revelou-se, numa pesquisa conduzida por Erkman et al. (2010), como um preditor importante e independente do desempenho académico.

O autor Marsh (1990c) constatou, num estudo com 1456 rapazes, a influência do autoconceito académico sobre o desempenho académico posterior, tendo-se verificado a inexistência de efeitos do desempenho académico sobre o autoconceito académico.

Num artigo no qual procederem à revisão de suporte teórico, metodológico e empírico relativo à investigação produzida em torno da relação entre o autoconceito académico e o

desempenho acadêmico, Marsh e Martin (2011) retiraram algumas conclusões. Os autores colocaram ênfase teórica nas perspectivas multidimensionais do autoconceito e centraram-se nas componentes específicas do mesmo. Este estudo foi importante para colocar em evidência que um aumento no autoconceito acadêmico conduz a aumentos no desempenho acadêmico subsequente dos estudantes e em outros resultados educativos, considerados desejáveis. Os dados confirmam que o autoconceito acadêmico não é apenas uma variável de resultado, importante em si, desempenhando também, um papel fulcral pelo impacto relativo a outras variáveis educacionais.

Num estudo realizado por Ghazvini (2011) conduzido com o objetivo de estudar a relação entre o autoconceito acadêmico e o desempenho acadêmico numa amostra de 363 alunos do ensino secundário, os resultados obtidos apontaram para uma relação muito significativa entre autoconceito acadêmico e as notas escolares atribuídas pelos professores. Um autoconceito acadêmico elevado e positivo revelou predizer o desempenho escolar a literatura e matemática. O autor destaca a necessidade de se atribuir a devida relevância ao autoconceito acadêmico, sendo necessário que a formação de professores atenda a este aspeto para que possam ser implementadas estratégias condizentes ao suporte e ao desenvolvimento de um autoconceito acadêmico elevado.

6.4. A Motivação para a Aprendizagem e o Desempenho Acadêmico

A motivação para a aprendizagem é sentida pelos alunos quando consideram as atividades académicas como significativas, retirando delas os máximos benefícios. Desta forma, a motivação para a aprendizagem torna-se primordial para o estudo do desempenho académico dos estudantes. Muitos autores encontram nela a força motriz que conduz o aluno a descobrir razões para aprender, melhorar, descobrir e rentabilizar as suas próprias competências. A motivação dos estudantes surge, então, como uma variável de relevo no contexto do processo de ensino/aprendizagem (Faria & Fontaine,1993).

O rendimento escolar deve ser explicado em torno de outros conceitos que não sejam somente a inteligência, o contexto familiar e a condição socioeconómica (Lourenço & Paiva,

2010). A motivação para a aprendizagem é importante para a qualidade da aprendizagem e para o desempenho escolar (Guimarães & Boruchovitch, 2004), procurando-se que sejam encontradas formas de apoiar os alunos empenhem-se, de forma mais ativa, nas tarefas escolares (Guimarães, Bzuneck, & Sanches, 2002).

Os estudantes com maiores níveis de motivação envolvem-se com mais empenho e pré-disposição, nas tarefas escolares (Alcará & Guimarães, 2007). A pesquisa orientada pela abordagem sociocognitiva e, em especial, pelo referencial sociocognitivo da aprendizagem autorregulada defende que a autorregulação atua como mediador entre as características pessoais e contextuais e o rendimento académico alcançado pelo estudante (Rosário, 2004). A autorregulação permite ao discente regular ativamente a sua cognição, motivação e comportamento, habilitando os alunos a alcançar os seus objetivos e a melhorar o seu desempenho académico. Um estudante motivado envolve-se de forma pró-ativa no processo de ensino/aprendizagem, persistindo na execução de tarefas desafiadoras, empregando esforços e recorrendo a estratégias adequadas (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Cada vez que determinado sujeito opta por não se envolver em certa atividade atribui-se esse facto à desmotivação. No entanto, a razão para que esse não envolvimento suceda pode ser internalizada e experienciada como mais ou menos autónoma (Boruchovitch, Bzuneck, & Guimarães, 2010).

Nos estudos levados a cabo por Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, e Senécal (2007) e por Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, e Lens (2009) a conclusão a retirar é a de que iguais quantias de motivação não se traduzem em *outcomes* semelhantes, sendo o tipo de regulação fundamental para a justificação em torno da razão. Os estudantes que revelaram melhor desempenho académico foram os discentes que apresentavam altos níveis de motivação autónoma e valores baixos de motivação controlada, independentemente de ambos os grupos demonstrarem ter a mesma quantidade de motivação. Tal alerta-nos para o facto de estar altamente motivado não significar, por si só, que se consigam obter resultados académicos elevados, principalmente quando a motivação é de tipo controlado.

A motivação intrínseca associa-se a melhores resultados de aprendizagem (Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, 2010), enquanto a motivação extrínseca se associa ao pior desempenho

escolar (Lepper, Corpus & Iyenger, 2005), o que se pode explicar pelas melhores capacidades dos alunos que estão motivados intrinsecamente, em se entregarem à vivência acadêmica da escola de forma intensa e dedicada (Manzini, 2006).

Deste modo, os discentes que apresentam níveis mais altos de motivação intrínseca crêem de forma mais vinculada nas suas capacidades, necessárias a preservar na escola, e atingem melhores resultados (Radovan, 2011).

Num estudo realizado por Monteiro e Reboredo (2015), foram analisados 454 alunos do distrito de Lisboa, a frequentar o 3º ciclo de escolaridade. Recorreu-se à aplicação da Escala de Autorregulação Académica “Porque é que eu faço as coisas?” e a uma escala para avaliar o autoconceito académico (matemática e língua materna). Os estudantes que não apresentavam nenhuma reprovação no seu percurso escolar acabaram por revelar uma motivação mais autónoma, relativamente aos alunos que já tinham reprovado no decurso da escolaridade. Os resultados manifestam a importância de um tipo de motivação mais autónoma, em que os alunos lutem pelos seus desejos e aspirações pessoais encontrando, desta forma, um veículo para a obtenção do seu sucesso escolar.

Relativamente a uma pesquisa de Orsini e colaboradores (2018), os autores obtiveram resultados a demonstrar que os alunos que revelam níveis mais altos de motivação intrínseca demonstram recorrer a estratégias de estudo mais profundadas, bem como obtêm um melhor desempenho académico, comparativamente aos discentes que apresentavam níveis mais baixos de motivação intrínseca. Este estudo recente coloca, deste modo, em evidência a importância da motivação intrínseca dos alunos para o seu desempenho académico.

III. Problemática

1. Proposta de estudo

A presente pesquisa fundamenta-se, maioritariamente, na teoria da aceitação-rejeição (IPAR*Theory*) de Rohner (1975, 2004). De forma sucinta, este postulado teórico defende que a dimensão do afeto parental varia segundo um *continuum* cujos extremos são a aceitação e a rejeição parental (Rohner, 2004).

O afeto físico e psicológico é uma característica da aceitação parental. Por outro lado, a ausência de afeto pode assumir a forma de hostilidade e agressão, indiferença e negligência e, ainda, de rejeição indiferenciada que se assumem como características da rejeição parental. A rejeição parental tem sido associada na literatura a várias consequências negativas como a possibilidade de desenvolvimento de perturbações emocionais e/ou comportamentais (Rohner, 2004, 2016).

Dentro do leque de consequências negativas que podem estar associadas à percepção de rejeição parental, o insucesso académico constata-se como uma delas (Ali, 2011; Rohner, 2004; Rohner, Khaleque & Couronoyer, 2005). O fraco desempenho académico, neste caso considerado como consequência da rejeição parental, é, de facto, um fator preponderante devido ao seu impacto para o sujeito escolar (Ali, 2011) e, em última análise, para os próprios países.

Na sua prática profissional, o Psicólogo Educacional tem a oportunidade de se deparar, quotidianamente, com a importância de um leque alargado de variáveis relativas aos alunos e que têm impacto para os resultados escolares. O insucesso académico afigura nem sempre surgir como um produto resultante da existência de dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais, o que representa que seja dado um especial enfoque a outro tipo de fatores explicativos.

Para a sociedade em geral, cada vez mais escolarizada, é de extrema relevância que todos os alunos tenham um sentimento de pertença efetivo relativamente à escola para que dela possam retirar os benefícios educativos em pleno e o sistema educativo cresça em qualidade. Constata-se muitas vezes que alunos com capacidades cognitivas semelhantes, inseridos no mesmo

grupo/turma e que partilham o mesmo contexto, atingem diferentes resultados e metas académicas distintas.

Nas últimas décadas, a diversidade de alunos que passou a frequentar a escola desencadeou a premência de uma reformulação do conceito de diferença. Para além disso, conferiu a impossibilidade de os vários atores que participam ativamente na educação das crianças e jovens, como pais e professores, permanecerem alheios às diferenças individuais do aluno e ao seu impacto para a persistência de um insucesso escolar cada vez mais generalizado (Tavares & Sanches, 2013).

Variáveis relativas à aprendizagem, como a motivação para a aprendizagem (Guay et al., 2010b; Lens & Deci, 2006; Moilalen et. al, 2010; Moilalen, Shaw, & Maxwell, 2010; Monteiro & Reboredo, 2015; Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste, et al., 2009) e o autoconceito académico dos alunos (Marsh & Hau, Kit-Tai, 2003; Peixoto, 2011) têm vindo a ser amplamente exploradas, na literatura, devido ao seu impacto para o desempenho académico dos alunos (Monteiro & Reboredo, 2015).

Ainda, a relevância da relação que os filhos estabelecem com os pais para o desempenho académico dos filhos - alunos é, também, outra questão explorada em vários estudos, que afirmam a importância da qualidade das relações pais/filhos para o sucesso escolar que estes últimos alcançam na escola (Ali, 2011).

A investigação a incidir na importância dos fatores de ordem emocional, na aprendizagem apresenta um percurso lento, focando-se essencialmente no estudo da ansiedade face a testes (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006) e na abordagem das emoções mediante situações de sucesso ou fracasso (Schutz, & Lanehart, 2002). Neste contexto, o ajustamento psicológico do aluno surge, internacionalmente, como uma variável de relevo que tem vindo a ser objeto de atenção e estudo, nomeadamente, relativamente ao desempenho académico (Ali, 2011; Erkman & Rohner, 2006; Khaleque & Rohner, 2012).

É recomendado por Rohner (1986, 2004, 2016) que o papel protetor da autodeterminação e do autoconceito sejam testados relativamente a diversos *outcomes* positivos (e.g. ajustamento psicológico; desempenho académico) por parte de quem se percebe rejeitado pelos seus pais, o que não tem sido grandemente explorado e carece de mais investigação.

A pertinência da pesquisa que agora se apresenta insere-se na relevância dos estudos que visam debruçar-se nos fatores auto percetivos que contribuem para o (in)sucesso escolar e que importam melhor explorar.

O tema é claramente relevante, uma vez denotar-se uma preocupação efetiva com os níveis elevados de insucesso escolar em Portugal, patente no discurso político e nas agendas governativas. De acordo com a informação disponibilizada pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, num relatório estatístico disponibilizado eletronicamente na área específica das estatísticas da educação são reveladas as taxas de retenção e desistência por ciclo de estudos e ano de escolaridade, sob a fórmula (Alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade $x + 1$ / Alunos matriculados no ano x). Os dados que aí constam revelam uma taxa de retenção e desistência total de 9,8% para os alunos do 3º ciclo.

A nossa investigação contou com 573 alunos do 3º ciclo, 56% dos estudantes não apresentavam nenhuma retenção no seu percurso escolar; 35% contava já com uma ou duas reprovações e 8% revelaram já ter reprovado 3 ou mais vezes.

O estudo em questão inscreve-se na pesquisa elaborada pela Sociedade Internacional de Aceitação e Rejeição Interpessoal (ISIPAR), no âmbito da Teoria com o mesmo nome.

O postulado teórico em referência assume grande referência no panorama científico internacional, carecendo ainda de maior dedicação, do ponto de vista investigativo, em Portugal. Neste âmbito, é também objetivo desta investigação analisar as propriedades psicométricas de dois instrumentos de medida utilizados mundialmente no âmbito do recurso a esta teoria, o *CHILD PARQ mother/father shot form* (Rohner, 1990) e o *CHILD PAQ short form* (Rohner, 1990). A análise das propriedades psicométricas destes instrumentos permitirá a sua utilização, com mais confiança, em futuros estudos que se ocupem de estudantes portugueses posicionados na mesma faixa etária daqueles que compõem a nossa amostra. Futuramente, os mesmos poderão ser utilizados em estudos transculturais que incluam dados sobre a cultura portuguesa, uma vez que a Teoria da Aceitação Rejeição Interpessoal é universal e tem evoluído através de diversos estudos, fundamentalmente comparativos – entre culturas.

A presente pesquisa é relevante por permitir uma abordagem compreensiva respeitante ao desempenho académico, de cariz essencialmente fenomenológico, útil para que os psicólogos educacionais orientem as suas práticas em contexto de consulta psicológica, relativamente a

variáveis individuais e familiares. Permite ainda abrir portas ao delineamento de futuros projetos de intervenção focados na promoção do sucesso académico, tanto de formato individual como grupal.

Em suma, refere-se que o primeiro propósito desta pesquisa é o de analisar as propriedades psicométricas dos vários instrumentos de medição que irão ser utilizados neste estudo (relativos à perceção de aceitação/rejeição parental, ajustamento psicológico, autoconceito académico e motivação para a aprendizagem).

Como segundo propósito, será criado e testado um modelo teórico, com base na análise da literatura da especialidade previamente efetuada, através da testagem relativa ao seu ajustamento.

Partindo dos resultados obtidos, caso os mesmos não corroborem o ajustamento do modelo analisado, é objetivo desta investigação proceder a análises estatísticas sempre consonantes com a revisão da literatura previamente efetuada, que permitam revelar, dentro do conjunto de modelos hipotéticos possíveis, um modelo estatístico bem ajustado aos dados recolhidos através da amostra. Objetiva-se, deste modo, retirar uma compreensão adequada e possível, em torno da relação entre o desempenho académico e os pressupostos da Teoria da Aceitação/Rejeição parental.

O terceiro e último propósito consiste em estudar as diferenças de género e as diferenças consoante o ano de escolaridade que os alunos frequentam, relativas à perceção de aceitação/rejeição parental (pai e mãe) e ao ajustamento psicológico dos alunos.

2. Modelo Teórico hipotetizado para o estudo

A *PARTheory* define-se em torno das consequências das interpretações que os sujeitos fazem dos comportamentos adotados pelos seus pais ou prestadores de cuidados referindo-se desde logo a relevância primordial das impressões dos filhos, sobre a relação que estabelecem com os pais (Rohner, 2016).

As respostas positivas assumidas por parte das principais figuras centrais, referentes à prestação de cuidados ao menor, denominam-se de aceitação. São precisamente os principais prestadores de cuidados, por norma os pais, que tanto contribuem para o desenvolvimento holístico e o bem-estar da criança (Rohner, 2016).

Os maiores postulados da *PARTh's Personality Theory* baseiam-se na convergência de evidência em torno dos efeitos negativos da rejeição parental, para o ajustamento psicológico dos filhos. A aceitação parental, por outro lado, demonstra contribuir para o desenvolvimento de padrões mais positivos de ajustamento, nomeadamente psicológico (Rohner, 1986, 2004).

Na pesquisa holocultural, ou seja transcultural e comparativa apresentada, por exemplo na denominada *The Love Sample* de Rohner (1975), constituída por crianças provenientes de 101 sociedades distintas, ficou demonstrado que na sua grande maioria as crianças se percecionam como aceites, o que é corroborado pelos dados provenientes da pesquisa intracultural que já havia sido realizada nos Estados Unidos da América (Rohner, 1975).

Os estudos transculturais confirmaram a ideia de que a perceção de rejeição/aceitação parental está relacionada com um conjunto específico de disposições da personalidade relativas ao ajustamento psicológico (Khaleque & Rohner, 2012). Outra hipótese confirmada foi a de que o ajustamento psicológico de crianças e adolescentes é explicado pelas perceções de aceitação/rejeição parental (Khaleque & Rohner, 2002a). Acentua-se a importância que as perceções de aceitação/rejeição parental têm para o ajustamento psicológico das crianças (Khaleque & Rohner, 2012).

Nas investigações realizadas nesta área provou-se que a perceção de rejeição parental explicava aproximadamente 46% da variância nas disposições de personalidade autopercionadas pelas crianças/adolescentes numa amostra da população americana, e 41% nas disposições da personalidade das crianças adolescentes, numa amostra da população mexicana (Rohner & Roll, 1980). Outros estudos analisaram a relação entre a perceção de aceitação e o ajustamento psicológico. Foi constatada uma variação de 26%, encontrada no ajustamento psicológico das crianças e dos adolescentes, explicada pela perceção de aceitação parental (Khaleque & Rohner, 2002a).

Estes valores indicam a importância das perceções de aceitação/rejeição parental para o ajustamento psicológico dos filhos, com a perceção de aceitação/rejeição paterna a evidenciar, aqui, a sua relevância (Khaleque & Rohner, 2012).

A realização de outras pesquisas aponta, igualmente, para a importância das relações estabelecidas entre as perceções de aceitação/rejeição parental e o ajustamento psicológico (Gulay, 2011).

No que respeita à ligação entre as perceções de aceitação/rejeição parental, mãe e pai, e o desempenho académico dos filhos, são retiradas duas conclusões fundamentais. Uma assenta no facto de que quando os filhos percecionam, pelo menos um dos pais, como aceitantes têm tendência a alcançar maior sucesso escolar. Outra indica que a perceção de aceitação/rejeição materna é aquela que mais demonstra contribuir para o desempenho académico dos alunos (Ali, 2011; Chen, Liu, & Li, 2000; Tulviste, Rohner & Blum, 2008).

Nesta investigação foi fundamental testar um modelo em linha com os estudos elaborados por diversos autores de renome como os de Rohner (2012); Ali (2011); Ryan e Deci (2000a) e Marsh (2007), na medida em que estas pesquisas enfatizam o papel relevante da aceitação/rejeição parental em vários *outcomes* obtidos pelos sujeitos, no qual o ajustamento psicológico e o desempenho académico se inserem.

A presente pesquisa parte do pressuposto que a perceção de aceitação/rejeição parental exerce influência na obtenção de resultados, positivos ou negativos, por parte das crianças e jovens, nos mais variados domínios da sua vida. A um nível global, a variável que tem assumido destaque enquanto correlato fundamental da perceção de aceitação/rejeição é o ajustamento psicológico dos filhos.

É consensual a afirmação da importância da relação entre a perceção de aceitação/rejeição parental e o ajustamento psicológico (e.g. Rohner, 2004, 2016) e entre a perceção de aceitação/rejeição parental e o desempenho académico (e.g. Ali, 2011).

Optámos por estudar o ajustamento psicológico, no âmbito da relação estabelecida entre a perceção de aceitação/rejeição parental e o desempenho académico, para analisar se o ajustamento psicológico era importante para o desempenho académico dos alunos e, ainda, para as variáveis mais relacionadas à aprendizagem, como o autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem.

Relativamente à associação estabelecida entre a perceção de aceitação/rejeição parental e o desempenho académico estudaram-se, também, o autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem. Tal deveu-se, entre outros fatores, ao facto de a motivação para a aprendizagem e o autoconceito académico se encontrarem amplamente relacionados, na literatura com a perceção da qualidade das relações parentais, o sucesso dos alunos na escola e, nomeadamente, entre si (Deci & Ryan, 2002; Marsh & Martin, 2011; Monteiro & Reboredo, 2015).

Salienta-se que ao colocar a tónica na perceção da qualidade das relações parentais sob uma perspetiva enquadrada na Teoria da Aceitação/Rejeição parental de Rohner (1975, 2004; 2016) foram encontrados alguns estudos, no panorama investigativo, a dedicarem-se à pesquisa do impacto das perceções de aceitação/rejeição parental (pai e mãe) para o desempenho académico dos filhos (Ali, 2011). Considera-se que a realização deste estudo contribui, positivamente, no que se refere ao aprofundamento do conhecimento sobre o impacto da aceitação/rejeição parental para os resultados escolares dos alunos, nomeadamente no concerne à realidade portuguesa.

Contámos com uma amostra de discentes adolescentes, a frequentar o 3º ciclo de escolaridade dos distritos de Lisboa e Viseu. Foram analisadas um conjunto de variáveis, a reter: A perceção de aceitação/rejeição parental relativa ao pai e à mãe, o ajustamento psicológico, o autoconceito académico, a motivação para a aprendizagem e o desempenho académico desses alunos.

Apesar do contributo que permite, o nosso estudo reveste-se no entanto da humildade que deve sempre permanecer inerente à investigação enquanto processo dinâmico, patente na constante procura de aprofundamento, aperfeiçoamento e, logo, evolução.

Interrelacionámos o âmago conceptual de três teorias distintas mas, de certa forma, complementares. A Teoria da Aceitação/Rejeição Interpessoal de Rohner (1986, 2004); a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985a, 1985b, 2002, 2008) e a Teoria do Autoconceito de Marsh (1990a,1990b,1993,2007), as duas últimas já amplamente estudadas na literatura, nomeadamente, no contexto nacional (e.g. Monteiro & Mata, 2001; Peixoto, 2004).

Em suma, com o objetivo de testar o modelo teórico aqui proposto foram relevados os contributos de diversos autores que se ocupam, nomeadamente, do estudo de temas relativos à perceção de aceitação/rejeição interpessoal (Rohner, 1975,2004).

O tema da aceitação/rejeição interpessoal remete para as bases da tão aclamada Teoria Rogeriana, de Carl Rogers (1961), o pai da abordagem centrada na pessoa. Este autor comprovou a existência de um núcleo base da personalidade humana como tendente à saúde e ao bem-estar. Ao serem encontradas semelhanças entre a teoria elaborada por Rohner e a de Rogers (1961), ambas de fundo objetiva e tendencialmente humanista, é de acessível compreensão que ambos os

autores se tenham ocupado do estudo da personalidade humana e do bem-estar psicológico do indivíduo.

Considerámos também o modelo patente nos vários estudos de Deci e Ryan (2000, 2008), que enfatizam o papel da motivação intrínseca e da internalização da motivação extrínseca dos alunos, com impactos positivos e importantes para o seu desempenho académico. As relações humanas toldam-se de relevância central na promoção de níveis mais intrínsecos e internalizados de autorregulação. São fundamentais por darem lugar à manifestação de carinho e à cedência de ferramentas adequadas que fomentam, sumariamente, a automotivação (Deci & Ryan, 2002).

Relembramos que quando é elevado, o autoconceito académico, ou seja as perceções que o indivíduo formula sobre as suas competências académicas e que têm por base não só a avaliação que faz sobre si mesmo, mas também a forma como os outros o vêem favorece a obtenção de resultados escolares mais positivos (Marsh & Martin, 2011).

Para esta investigação foi fundamental testar um modelo de relações entre variáveis que surgiam mais ou menos associadas na literatura ao desempenho académico dos alunos: As perceções de aceitação/rejeição parental (pai e mãe); o ajustamento psicológico dos alunos; o autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem. Optou-se, portanto, por tentar perceber, mais claramente, como é que as variáveis consideradas interagem e se relacionam entre si, esperando-se que as mesmas sejam relevantes para o desempenho académico, ou relevantes entre elas.

Apresenta-se de seguida (Figura 10) o modelo hipotético que elaborámos e que será analisado quanto à sua pertinência probabilística.

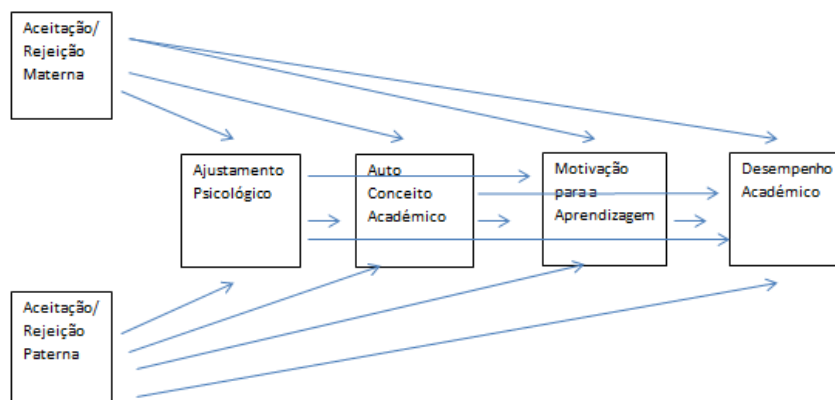


Figura 10. Modelo conceitual 1: testado

O modelo hipotético proposto (Figura 10) está em linha com os estudos de Rohner (2014), Ali (2011); Deci e colaboradores, (2000) e Marsh, (2005, 2009, 2011).

Assim, com base na revisão de literatura efetuada e assumindo as percepções de aceitação/rejeição parental como ponto de partida foi construído o modelo hipotético conceitual (Figura 10), baseado na seguinte premissa fundamental:

As percepções de aceitação/rejeição parental (pai e mãe) contribuem para mudanças no ajustamento psicológico; no autoconceito acadêmico; na motivação para a aprendizagem e no desempenho acadêmico.

A elaboração desta premissa baseia-se no postulado teórico da Aceitação/Rejeição Interpessoal (Rohner, 1986, 2004), que nos alerta para o impacto universal das percepções de aceitação/rejeição parental no ajustamento psicológico dos filhos. O nosso modelo parte, à semelhança da teoria apresentada por Rohner (1986, 2004), do pressuposto que a percepção de aceitação/rejeição parental exerce influência na obtenção de resultados, positivos e/ou negativos, por parte das crianças e jovens nos mais variados domínios da sua vida, do qual a saúde e o bem-estar psicológicos se incluem.

Para além do efeito que as percepções de aceitação/rejeição parental exercem no ajustamento psicológico que assume um incontornável relevo no cômputo geral da teoria, surgem, como produto da aceitação/rejeição parental, outros *outcomes* importantes, como, por exemplo, o desempenho acadêmico (Ali, 2011).

A associação entre as variáveis relacionadas à qualidade das relações familiares tem sido valorizada ao longo dos tempos enquanto fator com relevância para o bem-estar geral e o rendimento escolar, dos alunos (Ali, 2011). Estas relações são, ainda, encaradas quanto ao seu contributo para o autoconceito acadêmico, (Marsh, 1993); A motivação para a aprendizagem e, por fim, para o desempenho acadêmico (Deci & Ryan, 2002).

De acordo com a subteoria do *coping* pertencente à teoria da Aceitação/Rejeição Interpessoal de Rohner (1986, 2004), o *self* e a autodeterminação assumirão um papel preponderante enquanto fatores protetores referentes à manifestação dos efeitos negativos provocados pela percepção de rejeição parental.

Atendemos, ainda, à importância do autoconceito acadêmico e da motivação para a aprendizagem relativamente à obtenção de bons resultados escolares (Marsh & Martin, 2011; Vansteenkiste et al., 2009) e à análise da relação estabelecida entre essas variáveis, conforme consta da Figura 10.

3. Objetivos

De seguida, apresentam-se os objetivos gerais que permeiam o presente estudo:

Objetivo geral 1: Analisar as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados na investigação.

Objetivo geral 2: Avaliar a relação entre a percepção de aceitação/rejeição parental; o ajustamento psicológico; o autoconceito acadêmico; a autorregulação para a aprendizagem e o desempenho acadêmico, de acordo com o modelo hipotetizado (Figura 10) e que teve por base a análise prévia da literatura. Caso este modelo não se demonstre bem ajustado pretendemos estudar um modelo mais ajustado.

Objetivo geral 3: Estudar as percepções que os alunos têm nas dimensões relativas às percepções de aceitação/rejeição paterna e materna e ao ajustamento psicológico, de acordo com o género dos alunos e ano de escolaridade (7º, 8º e 9º ano).

4. Problemas e hipóteses de investigação

A partir destes objetivos, elaboraram-se as hipóteses de pesquisa sustentadas, como já foi referido anteriormente, na revisão da literatura previamente efetuada. Sublinha-se que apelando à sua componente exploratória, torna-se pertinente atender a um leque de questões exploratórias, sempre que a produção empírica se manifestar insuficiente.

Relativamente ao objetivo 2, são levantados os problemas e hipóteses de 1 a 10. No que se refere ao objetivo 3, levantaram-se os problemas de 11 a 15 e respetivas hipóteses.

Problema 1

Será que as Perceções de Aceitação/Rejeição parental, relativas ao pai e à mãe, estão relacionadas com o Ajustamento Psicológico dos filhos?

A primeira hipótese encontra sustentação na Teoria da Aceitação/Rejeição interpessoal, mais concretamente no que concerne aos efeitos provocados pela perceção de rejeição materna e paterna. Esta teoria define-se em torno das consequências das interpretações que os sujeitos fazem dos comportamentos adotados pelos seus pais ou prestadores de cuidados, sublinhando-se desde logo a sua relevância. Com base num número vasto de estudos interculturais, fica a descoberto a necessidade de as crianças obterem respostas positivas por parte das figuras parentais. Estas respostas positivas denominam-se aceitação e é precisamente essa que contribui determinantemente para que o desenvolvimento holístico da criança ou jovem se veja potenciado na sua plenitude (Rohner, 2016).

A perceção de rejeição parental, variando conforme o seu grau, poderá resultar em diversas complicações, nomeadamente ao nível das disposições da personalidade (e.g. hostilidade/agressão; dificuldades ao nível da resposta emocional; instabilidade; autoestima diminuída; visão negativa do mundo, etc.), com claros embargos para o sujeito (Rohner, 1975, 2004).

Num estudo de meta-análise realizado por Khaleque e Britner (2002), com incidência num conjunto vasto de estudos produzidos um pouco por todo o mundo acerca da importância das perceções de aceitação/rejeição parental sobre o pai e a mãe, para o ajustamento psicológico dos filhos, o mesmo permitiu constatar que 26% da variação encontrada no ajustamento psicológico das crianças e dos adolescentes é explicada pelas perceções de aceitação/rejeição parental.

Noutra investigação de cariz meta-analítico, conduzida por Khaleque e Rohner (2012), os autores encontraram resultados a refletir uma explicação da perceção de aceitação/rejeição paterna no ajustamento psicológico de 38% e, materna, de 24%. Estes valores indicam a

importância nas percepções de aceitação/rejeição parental para o ajustamento psicológico dos filhos, em especial da percepção de aceitação/rejeição paterna, por vezes mais negligenciada na literatura que a materna.

Hipótese 1: A Percepção de Aceitação/Rejeição parental (pai e mãe) é um preditor significativo do ajustamento psicológico.

Problema 2

Será que as percepções de Aceitação/Rejeição parental, relativas ao pai e à mãe, estão relacionadas com o Autoconceito Académico dos filhos?

O autoconceito das crianças e jovens, tal como o dos adultos, constitui-se como uma representação acerca de si próprio. Na literatura encontramos, não raras vezes, o autoconceito enquanto associado a fatores relacionados à esfera familiar, na qual as figuras parentais assumem indubitável relevo. Tal deve-se ao facto de as relações estabelecidas com os pais serem parte integrante da formação e manutenção do auto conceito (Vaz Serra, Firmino & Matos, 1987). É também sabido que a qualidade da percepção sobre a interação que os adolescentes estabelecem com os seus pais pode determinar diferentes níveis de autoconceito. O autoconceito global surge como estando associado a variáveis relativas à qualidade das relações familiares e, mais propriamente, às estabelecidas com os pais (Peixoto, 2004; Repinski & Shonk, 2002; Vaz Serra, Firmino & 1987).

É consensual que a construção de autorrepresentações como o conceito de si próprio é mediada socialmente. As relações estabelecidas com outros significativos, nomeadamente com os progenitores, são particularmente relevantes para a construção de autorrepresentações positivas (Peixoto, 2004). Como nesta investigação foi estudado, em específico, o autoconceito académico espera-se que este se encontre associado às variáveis relativas à qualidade das relações familiares, em especial parentais.

Hipótese 2: A Perceção de Aceitação/Rejeição parental (pai e mãe) é um preditor significativo do autoconceito académico.

Problema 3

Será que as Perceções de Aceitação/Rejeição parental, relativas ao pai e à mãe, estão relacionadas com a Motivação para a Aprendizagem dos filhos?

Quando se fala de motivação para a aprendizagem sublinha-se o importante papel da motivação autónoma, que envolve a volição e a escolha por parte do aluno relativamente à tarefa escolar. A motivação controlada envolve o experienciar da coerção e da pressão, enquanto se está a aprender. No entanto, quer a motivação extrínseca (que vem de “fora” do sujeito) desde que bem internalizada, como a motivação intrínseca (que parte do próprio sujeito) dão origem à motivação autónoma. Por outro lado, a pobre internalização da motivação extrínseca é considerada controlada (Deci & Ryan, 1985a).

A teoria da autodeterminação tem considerado os efeitos dos fatores relacionados aos contextos interpessoais na motivação autónoma e controlada.

Os contextos sociais são encarados enquanto promotores da autonomia ou controlo, confirmando-se que os contextos que promovem o controlo provocam a diminuição da motivação autónoma, dando suporte à motivação controlada, enquanto os que promovem a autonomia potenciam a motivação autónoma (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Grolnick & Ryan, 1987). Nos contextos sociais promotores de autonomia, aqueles que instruem a tarefa facilmente criam empatia com a perspetiva do aprendiz, promovem oportunidades de escolha e autoiniciativa, tentam evitar o uso de pressões e contingências para motivar o comportamento e providenciam *feedback* positivo (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981).

Estas características encontram-se associadas àquelas que promovem a perceção de aceitação nas relações, nomeadamente parental. Os estudos existentes revelam que o calor parental e o controlo comportamental por parte dos pais se denotam associados positivamente à autorregulação, ao passo que o controlo psicológico se revela relacionado a uma autorregulação pobre e aos problemas de internalização (Soenens, Deci, & Vansteenkiste, 2017; Vansteenkiste et al., 2005).

A importância do estudo da relação entre a qualidade das relações pais/filhos e a motivação para a aprendizagem prende-se ao facto de ambas as variáveis se encontrarem, na literatura, habitualmente associadas, com as crianças e jovens que percecionam estabelecer uma melhor relação com os pais, a relevarem níveis mais intrínsecos de motivação.

Hipótese 3: A Perceção de Aceitação/Rejeição parental (pai e mãe) é um preditor significativo da Motivação para a Aprendizagem.

Problema 4

Será que as Perceções de Aceitação/Rejeição parental, relativas ao pai e à mãe, estão relacionadas com o Desempenho Académico dos filhos?

As consequências da perceção de aceitação/rejeição parental têm sido, de facto, muito estudadas no panorama internacional (Khaleque & Rohner, 2002a; Kim, Cain & McCubbin, 2006; Rohner, 2004). Um dos impactos negativos que tem vindo a ser atribuído à perceção de rejeição parental é a obtenção de resultados escolares mais baixos. O estudo do desempenho académico e dos fatores a ele associados ganha especial relevo, fundamentalmente, no contexto de um país em que o insucesso escolar é tema que suscita preocupação, e se debate. A literatura indica que as crianças que se percecionam rejeitadas tendem a atingir resultados escolares menos positivos do que as crianças que se autopercecionam aceites (Tulviste, Rohner & Blum, 2008).

De um artigo de revisão de literatura que pretendeu sintetizar os resultados de pesquisas que investigaram, nomeadamente, as contribuições da aceitação/rejeição parental (pai e mãe) para o desempenho académico, são várias as conclusões a retirar. A grande parte dos estudos meta analisados apontam para o facto de a perceção de aceitação/rejeição parental desempenhar um papel significativo respeitante ao sucesso académico, fundamentalmente no que à perceção de aceitação/rejeição materna diz respeito (Ali, 2011).

Num estudo levado a cabo por Pires (2010), a rejeição paterna e materna revelaram-se correlacionadas, negativamente, com o desempenho académico da criança, em especial a rejeição paterna.

Numa investigação produzida por Tulviste e Rohner (2010), a percepção de aceitação do sujeito relativamente ao pai e à mãe foi constatada como tendo um impacto positivo nos resultados académicos obtidos pela criança, enquanto a percepção de rejeição dita consequências negativas. Os comportamentos promotores de suporte e a postura calorosa dos pais, mais significativamente das mães, revelaram-se estar associadas ao funcionamento escolar dos filhos. O comportamento hostil encontrou-se associado significativamente, e de forma independente, ao fraco desempenho escolar.

Em suma, sublinha-se que o suporte familiar é basilar para o desempenho académico dos alunos (Eccles & Harold, 1996; Grolnick et al., 2000; Peixoto, 2004). Tem-se vindo a demonstrar, nos vários estudos, que a percepção de aceitação/rejeição parental desempenha um papel significativo para o sucesso académico.

Hipótese 4: A Percepção de Aceitação/Rejeição parental (pai e mãe) é um preditor significativo do desempenho académico.

Problema 5

Será que o Ajustamento Psicológico está relacionado com o Autoconceito Académico dos alunos?

No campo de pesquisa da psicologia, pode considerar-se, de variadas formas que o ajustamento psicológico, a capacidade de adaptação e resiliência perante as adversidades, bem como o atingir de bons resultados nos domínios académico e profissional são dimensões relevantes para o bem-estar geral do indivíduo. Para além disso representam a adequada inserção do indivíduo na sociedade, ao longo de todos os ciclos de vida humana. O autoconceito tem sido considerado por muitos autores como um importante correlato do ajustamento psicológico e social (Mruk, 2006; Shavelson et al., 1976). Na presença de desajustamento psicológico surge, evidente, a sua associação a níveis menos elevados de autoconceito académico por parte dos alunos (Garaigordobil & Durá, 2006; Moreno, et al., 2009).

Hipótese 5: O ajustamento psicológico é um preditor significativo do autoconceito acadêmico.

Problema 6

Será que o Ajustamento Psicológico está relacionado com a Motivação para a Aprendizagem dos alunos?

Vários estudos demonstram que a motivação para a aprendizagem pode ser influenciada tanto por variáveis pessoais como por variáveis de situação (Colquitt, LePine, & Noe, 2000).

As disposições da personalidade que compõem o ajustamento psicológico têm um papel determinante na motivação e na performance. Estas disposições acabam mesmo por influenciar o sentido da motivação (Huang & Yang, 2010). Num estudo realizado por Strauman (2002), os autores indicam que diferentes manifestações de psicopatologia podem implicar disfunções em um, ou mais, mecanismos de autorregulação.

O estudo da autorregulação já foi associado e aplicado, algumas vezes, à pesquisa do bem-estar psicológico. Várias investigações demonstram que as pessoas que revelam níveis mais baixos de bem-estar psicológico colocam mais ênfase nas aspirações extrínsecas. Opostamente, os alunos que revelam valores mais elevados de bem-estar psicológico, obtêm valores mais elevados de motivação autónoma (Benware & Deci, 1984; Deci & Ryan, 2008b; Grolnick and Ryan, 1987; Kasser e Ryan, 1996; Ryan, Rigby, & King, 1993; Strauman et al., 2002; Vansteenkiste et al., 2004).

Hipótese 6: O ajustamento psicológico é um preditor significativo da motivação para a aprendizagem.

Problema 7

Será que o Ajustamento Psicológico está relacionado com o Desempenho Académico dos alunos?

Na literatura, a aceitação/rejeição parental tem sido encontrada como associada a vários *outcomes* obtidos pelos sujeitos como, por exemplo, o ajustamento psicológico. (Ali, 2011; Khaleque & Rohner, 2002; Kim & Rohner, 2002; Rohner, 2004). Uma vez que, o desempenho acadêmico e o ajustamento psicológico das crianças e jovens são da mais fundamental importância para um conjunto amplo de agentes com relevância no setor da educação, a saber: Pais, educadores, professores e sistema político, a *PARTheory* ampliou o horizonte do seu foco original na percepção aceitação/rejeição parental, a outras formas de aceitação e rejeição interpessoal.

Os estudos no âmbito desta matéria que têm vindo a ser levados a cabo à luz da teoria da aceitação/rejeição focam-se, predominantemente, na associação estabelecida entre a percepção de aceitação/rejeição parental e o desempenho acadêmico, deixando de lado a relação entre o ajustamento psicológico dos alunos e o seu desempenho.

Num estudo preliminar concetual que integrava, nomeadamente, sugestões de pesquisa, Ali (2011) colocou o ajustamento psicológico como variável mediadora da relação estabelecida entre a tríade percepção de aceitação/rejeição parental, materna e paterna; a percepção de aceitação/rejeição por parte do(a) professor(a) e o desempenho acadêmico. O autor construiu um modelo teórico e hipotético de variáveis, o qual desenhou com base nos resultados provenientes dos artigos que havia analisado para a sua pesquisa de meta-análise. Este modelo teórico de relação entre variáveis não foi testado, constituindo-se como uma base sugestiva para que outros investigadores possam orientar e formular os seus futuros objetivos de pesquisa, a contribuir para a evolução do estado da arte da especialidade (Ali, 2011).

Espera-se encontrar o ajustamento psicológico associado ao desempenho acadêmico, revisitando as bases da própria teoria sem que, ainda assim, esqueçamos o seu horizonte. Através desta visão, dá-se vida às sugestões de pesquisa que chegam do panorama científico internacional (Ali, 2011; Tulviste, Rohner & Blum, 2008).

O ajustamento psicológico negativo tem impacto manifesto no baixo desempenho acadêmico das crianças, sendo que as crianças que se percecionam rejeitadas apresentam níveis de insucesso académicos maiores do que as crianças que se autopercecionam como aceites (Ali, 2011; Tulviste, Rohner & Blum, 2008).

Hipótese 7: O ajustamento psicológico é um preditor significativo do desempenho académico.

Problema 8

Será que o Autoconceito académico contribui para a Motivação para a Aprendizagem dos alunos?

As perceções dos alunos sobre as suas capacidades académicas são importantes para a forma mais ou menos autónoma com que se motivam para as atividades, com gosto, prazer e afincado quando da realização das atividades.

Neste sentido, o autor Marsh (2007) sugere que a motivação autónoma para a aprendizagem pode representar uma variável mediadora quanto à relação entre o autoconceito académico e o desempenho escolar. O autor Zimmerman (2000) alerta-nos para a relevância da existência de crenças sobre as capacidades académicas que sejam elevadas, no que toca ao desenvolvimento de níveis mais positivos de motivação para a aprendizagem.

Os autores Lau e Chan (2001) referem que o autoconceito académico releva para a elaboração de expectativas de sucesso, mais elevadas, estas últimas com impacto na motivação para a aprendizagem.

O autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem surgem, na literatura, como duas variáveis que se relacionam e influenciam, mutuamente, com alguns autores a enfatizarem a importância de um autoconceito elevado para a motivação intrínseca (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998).

Hipótese 8: O Autoconceito Académico é um preditor significativo da Motivação para a Aprendizagem.

Problema 9

Será que o Autoconceito académico está relacionado com o Desempenho Académico dos alunos?

Quanto à contribuição do autoconceito académico para o desempenho escolar dos alunos apontamos como importantes os resultados de um estudo transcultural realizado por Marsh e Hau Kit-Tai (2003) que indicam que os alunos com desempenho académico acima da média revelaram um auto conceito académico mais elevado.

O autoconceito académico é uma variável que a literatura tem acolhido enquanto bastante relacionada com o desempenho académico, com os sujeitos escolares que apresentam um autoconceito académico mais elevado, a conseguirem obter mais facilmente melhores resultados escolares (Marsh, 1990b; 1993; Marsh & Hau Kit-Tai, 2003; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Peixoto, 2004).

Hipótese 9: O Autoconceito Académico dos alunos contribui para o seu desempenho académico.

Problema 10

Será que a Motivação para a Aprendizagem contribui para o Desempenho Académico dos alunos?

Do leque de investigações realizadas é possível constatar que os alunos que se encontram mais motivados intrinsecamente revelam, geralmente, melhor desempenho académico (Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, 2010; Gottfried, Fleming & Gottfried, 1994), comparativamente àqueles que apresentam maiores níveis de motivação extrínseca (Lepper, Corpus & Iyenger, 2005). É de facto notório que os melhores resultados escolares se associam à motivação intrínseca e os resultados escolares menos positivos, à motivação extrínseca (Manzini, 2006).

Autores como Gottfried, Fleming & Gottfried, 1994 referem que a motivação intrínseca permite um maior investimento na aprendizagem na tentativa, por parte do sujeito, de concretizar objetivos com valor e significado para si, logo executados com envolvimento ativo e intenso gosto. Deste modo, os estudantes que apresentam um tipo de motivação intrínseco alcançam melhor desempenho académico.

Alunos intrinsecamente motivados conseguem fazer face aos desafios que encontram no contexto escolar, conseguindo concretizá-los com sucesso e mestria (Radovan, 2011).

Hipótese 10: A Motivação para a Aprendizagem é um preditor significativo do Desempenho Académico.

Problema 11

Será que a percepção global dos alunos sobre a Percepção de Aceitação/Rejeição parental, pai e mãe, apresenta valores positivos?

O postulado da IPARTheory baseia-se na convergência de evidência produzida através de vários estudos levados a cabo sobre os impactos da aceitação/rejeição interpessoal, nomeadamente parental, um pouco por todo o mundo, e que se traduzem na pesquisa holocultural. Ficou demonstrado que, na sua grande maioria, as crianças e os adolescentes se percebem como aceites pelos seus pais ou prestadores de cuidados (Khaleque & Ali, 2017; Rohner, 1975, 2004, 2016; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005; Tulviste & Rohner, 2010), independentemente da cultura. Neste corpo de estudos que se dedica ao estudo das figuras parentais em separado – pai e mãe é destacada a importância dos comportamentos de ambos os progenitores para as crianças e adolescentes.

Hipótese 11: Os alunos, em geral, expressam um valor adequado de percepção de aceitação/rejeição para o pai e para a mãe.

Problema 12

Será que o Género dos Filhos está relacionado com a Percepção de Aceitação/Rejeição Parental?

Um estudo de Hussain e Munaf (2012) focou-se nas diferenças de género relativas à percepção de rejeição paterna na infância. A análise da amostra foi constituída por 206 estudantes

universitários, 103 sujeitos do género masculino e 103 do feminino, pertencentes a diferentes universidades de Carachi, no Paquistão. Os resultados revelaram a existência de diferenças significativas entre géneros, concernentes à perceção de aceitação/rejeição paterna. Estas diferenças significativas registaram-se, especialmente, no que se refere à dimensão de agressão e hostilidade, com os filhos homens a revelarem, neste caso, valores mais elevados nesta dimensão em relação aos seus progenitores.

O autor Dwayri (2011) sublinha que os rapazes têm tendência a manifestar uma maior perceção de rejeição do que as raparigas.

A questão do impacto diferencial do género nas perceções de aceitação/rejeição parental (pai e mãe) por parte dos filhos (filho e filha), embora já tenha sido objeto de estudo encontra-se por ser respondida, uma vez que não se verifica um consenso demasiadamente amplo na literatura.

Determinadas investigações permitem, efetivamente, constatar a existência de diferenças de género na perceção de aceitação/rejeição parental, pai e mãe, (Hale et al. 2005; Hankin & Abramson, 2001; Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994), Outras, no entanto, como grande parte das que são efetuadas considerando a *IPARTheory* postulam que não há diferenças significativas entre os géneros, quanto à perceção de aceitação/rejeição parental (mãe/pai), como foi confirmado em vários estudos, nomeadamente de cariz meta-analítico transcultural, que incluíam questões de género (Khaleque, 2013; Khaleque & Rohner, 2012; Lila, García & Gracia, 2007; Yoo & Miller, 2011).

Hipótese 12: Raparigas e rapazes apresentarão um valor semelhante na perceção de aceitação/rejeição relativamente aos pais, (pai e mãe).

Problema 13

Será que existem diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade dos alunos (7º,8º,9º) no que concerne às suas Perceções de Aceitação/Rejeição parental?

No contexto especial da *PARTheory*, a investigação permitiu essencialmente identificar as perceções de aceitação/rejeição parental e o seu principal correlato - o ajustamento psicológico -, como similares em sujeitos de diferentes idades, desde a infância à idade adulta (González-Calderón, Rodrigues & Suárez, 2014; Khaleque & Rohner, 2002a, 2012; Rohner, 2004; Rohner & Britner, 2002).

Estudos recentes refletem alguma variação nas perceções de aceitação/rejeição parental consoante a idade devido às questões específicas das relações pais/filhos no período concreto da adolescência e, mais precisamente, à diferença que se encontra relativamente às perceções de aceitação/rejeição parental das crianças e dos adultos, com a perceção de rejeição parental infantil a revelar-se um pouco mais marcada (Ali, 2011; Ramírez-Uclés et al., 2018).

Uma vez que é do interesse, em específico, verificar se existem diferenças significativas entre as perceções de aceitação/rejeição parental dos alunos pertencentes aos vários anos de escolaridade que compõem o 3º ciclo do ensino básico (+12 anos), pode-se considerar a possibilidade de os alunos a frequentar estes anos escolares mais avançados, por se encontrarem plenamente na etapa do desenvolvimento da adolescência, com uma influência mais marcada do grupo de pares nestas idades, apresentarem perceções parentais diferentes.

Hipótese 13: Os alunos dos vários anos de escolaridade, (7º, 8º, e 9º), apresentarão um valor semelhante nas perceções de aceitação/rejeição parental (pai e mãe).

Problema 14

Será que existem diferenças significativas quanto ao Género dos alunos relativamente ao seu Ajustamento Psicológico?

Num estudo de Mahmood e Iqbal (2015), a estabelecer diferenças de género no ajustamento psicológico de 120 adolescentes, sessenta do género feminino (N = 60), e sessenta (N = 60) do masculino, que haviam transitado de nível de ano escolar, com idades a oscilar entre 12-19 anos foram analisadas as relações entre o ajustamento psicológico autopercionado de rapazes e raparigas, com recurso a uma amostra de 463 adolescentes da Estónia (M = 12.90).

Embora as raparigas tivessem demonstrado ter mais problemas de internalização, e os rapazes mais problemas de externalização, as associações entre o ajustamento psicológico e o comportamento dos adolescentes não se demonstraram específicas do género.

Os resultados de um estudo de Ramírez-Uclés e colaboradores (2018) indicam que a estabilidade emocional das raparigas e os seus sentimentos de autoadequação se demonstraram menos positivos do que os respetivos aos rapazes, sendo a estabilidade emocional e a autoadequação, ambas dimensões que compõem o ajustamento psicológico.

Contrariamente, outras pesquisas concluíram pela existência de uma diferença significativa entre os géneros feminino e masculino, em termos de ajustamento psicológico, com o género feminino a destacar-se positivamente, a um nível global, em detrimento do masculino (Jacobson, 2012; Searle & Ward; 1990; Zakokolilo, 1998).

Através da revisão da literatura verifica-se que não existe grande consensualidade respeitante ao ajustamento psicológico e ao género. Algumas pesquisas preconizadas mostram que, efetivamente, o género pode modular os efeitos psicológicos do comportamento parental percebido. Apontam, ainda, para o facto de, apesar de os problemas, fundamentalmente internalizantes das raparigas, e principalmente externalizantes dos rapazes existirem, tal poderá não se traduzir em diferenças de género significativas quanto ao global do seu ajustamento psicológico (Ali, 2011; Kalita & Baruah, 2016; Mahmood & Iqbal, 2015; Wang & Zhang, 2015).

Hipótese 14: Raparigas e rapazes apresentarão um valor semelhante no ajustamento psicológico.

Problema 15

Será que existem diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade dos alunos (7º, 8º, 9º) no que concerne ao seu Ajustamento Psicológico?

No estudo de meta-análise realizado por Ali, Khaleque e Rohner (2015) os autores obtiveram resultados que apontam para o facto de os tamanhos médios ponderados de efeito entre a rejeição materna e paterna, e as dimensões que consubstanciam o ajustamento psicológico

como a hostilidade-agressão e a dependência tenderem a ser significativamente mais fortes entre as crianças, quando comparadas aos adultos.

No entanto, apesar das mudanças que se vão registando, aos mais variados níveis, ao longo do desenvolvimento humano, para a maioria das investigações não parece existir diferença quanto à resposta das crianças à perceção de rejeição, pelo menos no que ao desenvolvimento das sete disposições da personalidade diz respeito (Khaleque & Rohner, 2002a, 2012; Rohner, 2004).

A síndrome de rejeição caracteriza-se por um baixo ajustamento psicológico e tem sido encontrada em sujeitos de diferentes idades como similar, nas várias etapas do desenvolvimento (Akün, 2017; González-Calderón, Rodriguez & Suárez al., 2014; Khaleque & Rohner, 2002, 2012). Vários estudos apontam para a não existência de diferenças significativas, no que aos efeitos da rejeição parental diz respeito, concernente às diferentes idades.

Hipótese 15: Os alunos dos vários anos de escolaridade (7º, 8º, e 9º) apresentarão um valor semelhante no ajustamento psicológico.

IV Método

1. Desenho de investigação

A presente pesquisa pretendeu estudar, fundamentalmente, a relação que as variáveis analisadas neste estudo, como a perceção de aceitação/rejeição parental, o ajustamento psicológico, o autoconceito académico, a regulação para a aprendizagem e o autoconceito, estabelecem entre si, simultaneamente. O nosso interesse prendeu-se, ainda, em compreender se existem diferenças de género e ano de escolaridade quanto às perceções que os filhos elaboram relativamente à aceitação/rejeição parental e ao seu próprio ajustamento psicológico.

O plano de estudos obedeceu à condução de três conjuntos de métodos, de acordo com os objetivos da investigação, a referir:

1º Objetivo. Análise das propriedades psicométricas dos instrumentos de medição utilizados no estudo.

2º Objetivo. Análise de um modelo hipotético de variáveis.

3º Objetivo. Análise das perceções de aceitação/rejeição parental, maternas e paternas e do ajustamento psicológico dos alunos, de acordo com o género e o ano de escolaridade.

O primeiro objetivo traduziu a análise às propriedades psicométricas dos quatro instrumentos utilizados nesta investigação: *O Child PARQ* (Franco-Borges & Vaz Rebelo, 2009), tradução portuguesa do *Mother and Father short forms* (Rohner, 1990) e do *Child PAQ* (Rohner, 1990), a escala de autoconceito (Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1997) e o questionário sobre a autodeterminação para a aprendizagem originalmente construído por Ryan & Connel (1989).

Para o efeito recorremos a análises fatoriais confirmatórias, utilizando um *software* de modelação de equações estruturais, o *software SPSS-AMOS*.

A análise fatorial confirmatória (AFC) é um procedimento estatístico que tem vindo a complementar a técnica mais tradicional da análise fatorial exploratória (AFE). O método exploratório deve ser usado quando não há informação prévia sobre a estrutura fatorial do instrumento. Já o método confirmatório deve ser usado quando existe informação sobre a estrutura fatorial que é preciso confirmar. Através do primeiro método pretende-se confirmar se a estrutura fatorial original das escalas encontradas pelos seus autores, se confirma na população portuguesa (Marôco, 2010).

As estatísticas de adequação ou de ajustamento do modelo na AFC permitem determinar se a atribuição dos itens a cada um dos fatores é aceitável, se os fatores em estudo se relacionam entre si, permitindo ainda saber a magnitude dessas correlações. A adequação do modelo pode ser avaliada por um conjunto de índices de ajustamento (Marôco, 2010).

Para tal, seleccionámos quatro índices de qualidade de ajustamento do modelo, a saber: o χ^2/gl para o qual os valores inferiores a cinco podem ser interpretados como um indicativo de que o modelo teórico se ajusta aos dados; o Goodness of Fit Index (GFI), que explica a proporção da variância, observada entre as variáveis manifestas, explicada pelo modelo ajustado e cujos valores inferiores a .90 são reveladores de modelos com mau ajustamento aos dados e igual a 1, um ajustamento perfeito, o mesmo se constatando para o Comparative Fit Index (CFI), (Hair et al., 1995; Kline, 2011; Loehlin, 2004), e por fim, o Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA) o qual deve ter valores próximos de 0. Os autores Browne and Cudeck (1993), sugerem que o valor de RMSEA se deve situar abaixo de .08 e que nunca deverá ser superior a .1. Por sua vez, o autor Steiger afirma que valores abaixo de .10 são bons e inferiores a .05 são muito bons. No entanto, outros autores adotam uma abordagem mais conservadora sustentando que os valores aceitáveis de RMSEA se devem situar abaixo de .05 e com um intervalo de confiança não muito grande (Raykov & Marcoulides, 2006), (Tabela 1).

Tabela 1 – Índices de ajustamento utilizados

Nome	Representação	Valores de Referência (Marôco 2010)
Rácio do <i>Qui-quadrado</i> e os graus de liberdade	χ^2/df	>5 – Ajustamento mau]2;5]- Ajustamento aceitável]1;2] – Ajustamento Bom ~ 1 – Ajustamento Muito Bom
Comparative Fit Index,	CFI	
Goodness of Fit Index	GFI	<0.8– Ajustamento mau
Tucker-Lewis Index	TLI	[0.8; 0.9[- Ajustamento aceitável [0.9 ; 0.95[– Ajustamento Bom ≥ 0.95 – Ajustamento Muito Bom
<i>Parsimony</i> CFI (Valores de <i>Parcimónia</i> , penalizados pela complexidade do modelo)	PCFI	< 0.6 – Ajustamento mau [0.6; 0.8[- Ajustamento Bom ≥ 0.8 – Ajustamento Muito Bom
<i>Parsimony</i> GFI (Valores de <i>Parcimónia</i> , penalizados pela complexidade do modelo)	PGFI	
<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>	RMSEA	>0.10– Ajustamento inaceitável]0.05; 0.10[- Ajustamento Bom ≤ 0.05 – Ajustamento Muito Bom

Usar-se-ão no total sete índices de ajustamento neste estudo, a reter: χ^2/df , CFI, GFI, TLI, PCFI, PGFI e RMSEA (Tabela 1).

Além da AFC será ainda avaliada a fidelidade das escalas ao nível da consistência interna, com recurso ao *alpha de cronbach*.

O valor mínimo aceitável para o valor de *alfa* é de .60 a .70; abaixo desse valor a consistência interna da escala utilizada é considerada baixa. Usualmente são desejáveis valores de alfa entre .80 e .90 (Streiner, 2003). No entanto enfatiza-se que são aceitáveis valores acima de .60 quando as escalas ou subescalas têm um número baixo de itens (Ribeiro, 1999) e, desejavelmente, a partir da ordem dos .70 (Nunnaly, 1978).

Numa segunda fase da pesquisa (objetivo 2), realizou-se um teste ao modelo concetual aqui estruturado, que atendeu à revisão prévia da literatura que foi efetuada. Posteriormente, com base nos resultados obtidos através do teste ao modelo concetual original formulado nesta investigação, realizaram-se os devidos ajustes e testou-se um novo modelo, que revelou resultados mais ajustados.

Utilizámos para tal a análise de equações estruturais. Podemos dizer, de acordo com Marôco (2010, p. 6) acerca deste tipo de análise que: “Uma utilização, frequentemente incorreta, da Análise de equações estruturais é a da inferência da causalidade. (...) Existe a conceção de que um modelo ajustado convenientemente aos dados demonstra, estícticamente, a causalidade proposta no modelo. Esta conceção é errada (...). A Causalidade pode ser inferida, mas apenas por assunção ao modelo originalmente construído”.

Os modelos de equações estruturais podem ser entendidos como uma mistura de análise fatorial e análise de regressão. Faculta a possibilidade de testar estruturas fatoriais de instrumentos de medida psicométrica, através de análise fatorial confirmatória ou, ainda, analisar relações explicativas entre múltiplas variáveis simultaneamente, de carácter latente ou observável (Pilati & Laros, 2007).

Numa terceira fase de investigação, objetivos 3, foi analisada a relação das variáveis de género e ano de escolaridade, (7º, 8º e 9º), na perceção de aceitação/parental relativa ao pai e à mãe e ao ajustamento psicológico. Recorremos a testes t-student e à Anova One Way Multivariada.

Uma análise muito comum e simples utilizada na investigação em Psicologia é a comparação de duas médias de dois grupos independentes (e.g. rapazes e raparigas). Para testar a

igualdade entre duas médias, o *teste t de Student*, frequentemente utilizado, é apropriado por ser um teste paramétrico, o que nos dá maior poder estatístico e, conseqüentemente, maior confiabilidade dos resultados (Altman, 1991; Vieira, 2006). Este teste supõe independência e normalidade das observações. Para a comparação de dois grupos, em geral, não há dificuldade em se aplicar o *teste t de Student* (para grupos independentes). O recurso a este teste paramétrico deve-se ao facto de as dimensões terem escala de tipo quantitativo, e à elevada dimensão da amostra (o teorema do limite central é aplicável, constatando-se uma aproximação à normalidade) (Marôco, 2007).

A análise multivariada da variância, ou *MANOVA*, do inglês *multivariate analysis of variance*, é um procedimento para comparação de médias amostrais multivariadas. Como um procedimento multivariado é usado em estatística, quando há duas ou mais variáveis dependentes e é tipicamente seguida por testes de significância envolvendo variáveis dependentes individuais separadamente. A análise multivariada da variância ajuda a responder se as mudanças na variável independente, ou se as variáveis independentes têm efeitos significantes nas variáveis dependentes. Para além disso, permite, ainda, responder sobre quais as relações entre as variáveis dependentes e entre as variáveis independentes (Stevens, 2009; Warne, 2014). A análise multivariada da variância é uma forma generalizada da análise de variância univariada (ANOVA), embora, a análise multivariada da variância use, diferentemente desta, a covariância entre variáveis dependentes ao testar a significância estatística das diferenças de média (Warne, 2014).

Para a realização da presente pesquisa, elegeu-se, como instrumento de recolha de dados, o questionário, uma vez que se pretendia abranger um grande número de alunos. Para além disso, a utilização de questionários permite melhor quantificar as variáveis em estudo. No âmbito desta investigação, a utilização de questionários mostrou-se mais adequada.

A utilização de instrumentos de autorrelato, como método de recolha da informação, visto que se pretendia estudar as relações das diferentes de variáveis como a autorregulação, o autoconceito, o ajustamento psicológico e as perceções sobre a aceitação/rejeição por parte do pai e da mãe. Por esse motivo, como o que era mais relevante eram precisamente as perceções do aluno acerca de si mesmo e sobre o seu pai e a sua mãe, considerou-se mais pertinente a

utilização de impressões subjetivas porque esta será, uma forma mais objetiva do que, possivelmente, o recurso a outro tipo de medidas, eventualmente ponderadas.

2. Participantes

Neste estudo participaram 573 alunos, todos provenientes de agrupamentos de escola da rede pública de ensino, maioritariamente do distrito de Lisboa. Dois dos Agrupamentos são denominados como TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária. Um destes agrupamentos situa-se em Lisboa e o 2º no distrito de Viseu. A escolha de contextos distintos deveu-se às suas especificidades próprias e, também, por situações de conveniência. Os agrupamentos de escolas TEIP foram criados em 1996, inspirados nas *Zones d'Éducation Prioritaires* (ZEP), em França e nas experiências compensatórias desenvolvidas nos EUA de combate ao insucesso escolar. Os TEIP revelam, na sua base política, a discriminação positiva. Os mesmos atravessam desafios que se prendem a níveis elevados do insucesso escolar, abandono escolar e indisciplina. O Despacho 174-B/ME/96 de 8 de julho deu origem às escolas/agrupamentos TEIP, atribuindo-lhes uma maior autonomia, através da descentralização do poder Ferreira e Teixeira (2010). Os restantes dois agrupamentos, um situa-se no centro de Lisboa e o outro pertence ao mesmo distrito, mas à zona Oeste do país, - caracterizada pelo seu ambiente rural. Estes 4 agrupamentos permitem abranger diferentes contextos educativos.

Deste estudo participaram 257 raparigas (45%) e 316 rapazes (55%), (Tabela 2). Os alunos em causa na nossa amostra encontram-se integrados no 3º ciclo.

Procedemos, neste subponto à caracterização da amostra relativamente ao ano de escolaridade, tipo de turma, escola, género e idade.

A amostra é equilibrada relativamente à distribuição por ano de escolaridade, conforme apresentado na Tabela 2. Predominam alunos das turmas regulares (Tabela 2) havendo, 16.4% de cursos vocacionais, 1.4% de percurso alternativo, (PA), e 0.9% alunos de Programa Integrado de Educação e formação, (PIEF).

Tabela 2 - Caracterização da amostra

			Frequência	%
Ano de Escolaridade	7º ano		214	37.3
	8º ano		202	35.3
	9º ano		157	27.4
	Total		573	100.0
Tipo de Turma	Turma regular (percurso normal)		466	81.3
	Percurso alternativo (PA)		8	1.4
	Curso vocacional		94	16.4
	PIEF		5	.9
	Total		573	100.0
Escola	Agrupamento 1		125	21.8
	Agrupamento 2		185	32.3
	Agrupamento 3		180	31.4
	Agrupamento 4		83	14.5
	Total		573	100.0
Género	Feminino		257	44.9
	Masculino		316	55.1
	Total		573	100.0
Idade	12-13 anos		246	42.9
	14-15 anos		242	42.2
	16-17 anos		79	13.8
	> = 18 anos		6	1.0
	Total		573	100.0
			<i>M</i> = 13.95	<i>D.P.</i> =1.46
			Min =12.0	Max=21.0

As idades da maioria dos participantes variam entre 12 e os 15 anos (85.1%), sendo a média de idade da amostra de aproximadamente 14 anos (Tabela 2).

Relativamente ao desempenho académico dos alunos (Tabela 3) consideram-se as notas do 2º período, nas disciplinas de português e matemática. Constatam-se que 37.2% tiveram nota negativa a matemática, e 21.1% a português.

Tabela 3- *Caracterização da amostra: resultados escolares*

			Frequências	%
Nota de Matemática obtida no 2º período	1		17	3.0
	2		196	34.2
	3		241	42.1
	4		91	15.9
	5		28	4.9
	Total		573	100.0
Nota de Português obtida no 2º período	1		6	1.0
	2		115	20.1
	3		321	56.0
	4		115	20.1
	5		16	2.8
	Total		573	100.0

Esta variável (desempenho académico) foi conseguida através da média obtida a português e a matemática, no 2º período.

Quanto à escolaridade dos progenitores a maioria tem habilitações iguais ou superiores ao 3º ciclo do ensino básico (71% no caso dos pais e 75.4% nas mães), no entanto uma percentagem bastante significativa de pais tem uma escolaridade inferior (28.9%).

Tabela 4 - Caracterização da amostra: escolaridade do pai e da mãe.

		Frequências	%
Escolaridade pai	4ª Classe	148	25.8
	2º Ciclo	18	3.1
	3º ciclo	223	38.9
	12º ano	111	19.4
	Ensino Superior	73	12.7
	Total	573	100.0
Escolaridade mãe	4ª Classe	119	20.8
	2º Ciclo	22	3.8
	3º ciclo	185	32.3
	12º ano	150	26.2
	Ensino Superior	97	16.9
	Total	573	100.0

3. Instrumentos

3.1. O *Child PARQ* – *Parental Acceptance/Rejection Questionnaire* para crianças e adolescentes (Forma reduzida para a mãe e para o pai).

3.1.1. Introdução

Este instrumento, *Child PARQ (mother/father short form)*, foi criado por Rohner (1990), tendo vindo a ser trabalhado em Portugal por alguns investigadores, nomeadamente, Franco-Borges, e Vaz Rebelo (2009) e Machado, Machado, Neves & Favero (2014). Neste estudo irá ser utilizada a tradução portuguesa do *Child PARQ* (Franco-Borges & Vaz Rebelo, 2009) e serão analisadas as suas propriedades psicométricas.

Para a nossa pesquisa foram aplicadas as duas versões do questionário, cada uma com 24 itens (uma versão para mãe uma versão para o pai). Já a versão *standard* é constituída por 60 itens.

Este é um instrumento de autorrelato que visa medir a perceção de aceitação/rejeição parental, *The warmth dimension of parenting*, ou seja, avalia a perceção da criança/adolescente sobre o nível de rejeição materna e paterna (Rohner, 1990). A aceitação/rejeição parental é uma dimensão bipolarizada, em que os términos do *continuum* se constituem, em pontas opostas, pela rejeição e aceitação. Neste questionário é pedido aos jovens para responder sobre a forma como sentem que são tratados pelos pais (mãe ou pai), no momento presente. A maioria dos itens que constam do questionário em referência aludem ao comportamento parental em detrimento das atitudes dos pais evitando-se, deste modo, algumas das dificuldades comumente encontradas quando se tem de demonstrar que existe uma relação entre as atitudes expressas por uma pessoa e o comportamento que pratica (Rohner, 1990). Deste modo, o instrumento avalia a perceção de calor, carinho, cuidado, promoção, apoio ou simplesmente amor (i.e., aceitação parental) ou rejeição que recebem da família de origem.

3.1.2. Estrutura

O questionário compreende quatro escalas correspondentes às dimensões do comportamento parental a partir das quais as crianças tendem a organizar as suas percepções de aceitação-rejeição parental:

- a) Calor/Afetuosidade
- b) Hostilidade/Agressividade,
- c) Indiferença/Negligência
- d) Rejeição Indiferenciada.

A escala do calor/afeto diz respeito às relações pais/filhos, nas quais a criança percebe os seus pais como transmissores de amor ou afeto/carinho.

Os pais percebidos como aceitantes caracterizam-se por demonstrar gostar dos seus filhos, aprovar o seu temperamento e interessar-se pelo seu bem-estar e pelas atividades nas quais os descendentes costumam estar envolvidos. O calor e o afeto são revelados através da demonstração da aprovação da criança, do usufruir da sua companhia, de brincar com ela, confortá-la, aconchegá-la, elogiá-la, abraçá-la, beijá-la ou pela demonstração do amor e do afeto através de outras ações ou palavras.

A transmissão espontânea do afeto e calor por parte dos progenitores é mais reveladora do que o afeto e o calor concedidos, quando concedidos a pedido da criança.

De notar que não se traduzem em indicadores de calor e afeto, o facto de os pais se ocuparem a tentar divertir a criança, como se isso se tratasse de parte integrante da sua agenda, entendendo o entretenimento como responsabilidade ou dever, bem como proporcionar os cuidados básicos inerentes ao quotidiano da criança.

A percepção de rejeição parental alude à percepção, por parte dos filhos, da ausência ou retirada de afeto e do calor por parte dos pais.

Ao contrário do referido acerca dos pais que são percebidos como aceitantes, os que são entendidos como rejeitantes parecem, aos olhos dos filhos, não gostar deles, encará-los como

um peso ou um fardo e/ou ter-lhes ressentimento, desaprovando-os (Rohner, 1986, 2004, 2016). Muitos dos pais rejeitantes podem estabelecer comparações negativas entre os seus filhos e outras crianças. Há ainda a possibilidade de se demonstrarem, ainda, como frios e pouco amistosos (Exemplo de um item – a formulação dos itens é igual tanto para a mãe, como para o pai: “A minha/meu mãe/pai faz-me sentir que me ama”).

A escala de hostilidade/agressão avalia as condições em que as crianças creem que os pais (pai e mãe) estão ressentidos com elas, amargos ou zangados, traduzindo-se na hostilidade percebida pelos filhos. Avalia, portanto, as condições em que os filhos acreditam que os pais os magoam intencionalmente, tanto de forma física como verbal, manifestadas na agressão percebida.

Os prestadores de cuidados que são percebidos como agressivos são comumente vistos como irritáveis, criticamente impacientes, podendo assumir comportamentos antagónicos em relação aos filhos, desaprová-la ou efetuar observações depreciativas para com e/ou sobre a criança, podendo mesmo chegar a repreendê-la e a ridicularizá-la. Podem também expressar a sua irritação com o comportamento da criança de outras formas, e dizer à criança que ela os enerva.

Outras manifestações de agressão parental percebida incluem amaldiçoar a criança, efetuar manipulação parental de forma brusca e áspera, atingindo os filhos e/ou com recurso a um tipo de fala rude, com recurso a um tom de voz duro. (Exemplo de um item – a formulação dos itens é igual tanto para a mãe, como para o pai: “A minha mãe/pai assusta-me ou ameaça-me quando faço alguma coisa errada”).

A escala de indiferença/negligência avalia as condições em que os jovens veem os seus pais, pai e mãe, como indiferentes perante si, ou desinteressados. Estes pais são encarados como pouco atentos, ou como pessoas que não querem despender tempo com os seus filhos. A criança percebe que os progenitores ignoram as suas solicitações de ajuda, conforto ou atenção. Estes pais podem, ainda, esquecer promessas feitas, não conseguindo atender a outros detalhes importantes para o bem-estar e felicidade da criança e do adolescente.

Os pais que são encarados como indiferentes ou negligentes são caracterizados como frios, distantes e pouco preocupados com os seus filhos podendo, no entanto não ser necessariamente vistos como hostis (Rohner, 1986). (Exemplo de um item – A formulação dos

itens é igual tanto para a mãe, como para o pai: “A minha mãe/pai não me presta atenção quando lhe peço ajuda”).

A escala de rejeição indiferenciada refere-se às condições através das quais as crianças se apercebem que os seus pais as rejeitam, mas em que a expressão de rejeição não é claramente agressiva, negligente ou desprovida de afetividade. (Exemplo de um item – a formulação dos itens é igual tanto para a mãe, como para o pai: “A minha mãe/pai faz-me sentir que eu não sou desejado”).

O número de itens distribuídos pelas diversas escalas, respetivamente à versão reduzida (total de 24 itens), vigora da seguinte forma: Escala de calor/afeto: 8 itens; Escala de hostilidade/agressão e indiferença/negligência: 6 itens cada; Escala de rejeição indiferenciada: 4 itens.

3.1.3. Aplicação e instruções

As duas versões do *PARQ* são praticamente iguais, apresentando alterações relativamente ao referente, (mãe ou pai). Os entrevistados deverão ler a página que contém as instruções de preenchimento previamente à sua execução. Este instrumento destina-se a crianças/jovens desde os 7 anos até à adolescência.

Os respondentes devem ser orientados a não deter a sua atenção por demasiado tempo em determinado item, uma vez que o objetivo do teste é obter a primeira reação dos entrevistados, sobre o modo como se sentem e não sobre aquele que gostariam de se sentir. Os sujeitos devem ser lembrados, ainda, de que não existe uma resposta certa ou errada a qualquer item pertencente ao questionário.

A administração do *PARQ* deve ser efetuada num clima agradável e relaxado, objetivando-se obter o maior nível de sinceridade nas respostas. O questionário deve ser administrado numa única sessão, sem elementos distratores.

A aplicação da versão *reduzida* do *PARQ* infantil/juvenil tem a duração prevista de 10 minutos a ser respondida, sendo que, poderá demorar mais tempo. A pessoa que administra o questionário deve certificar-se e assegurar-se que a identificação dos respondentes, nome ou

número de código, é feita de forma adequada, bem como a colocação da data da administração. Estes elementos devem ser registados na primeira página (Rohner, 1990).

No que concerne à versão do *PARQ* para crianças e jovens, o investigador deve saber com antecedência quem são os cuidadores primários dos entrevistados, informação que os respondentes devem registar no espaço exibido para o efeito.

Na grande maioria dos casos, os principais prestadores de cuidados serão, à partida, a mãe e o pai, mas ocasionalmente e por motivos que se prendem à história de vida do respondente, um avô, um parente próximo, ou até mesmo um não parente, como por exemplo o padrasto ou a madrasta, podem ser referenciados como figuras parentais principais.

3.1.4. Formato

As duas versões e formas deste questionário utilizam o mesmo sistema de formato de resposta e pontuação, maximizando-se deste modo a comparabilidade direta através dos instrumentos. No caso do *PARQ* crianças/jovens, os entrevistados são instruídos a perguntarem-se se um item é basicamente verdadeiro ou falso sobre a maneira como os seus pais os tratam.

Se a declaração for basicamente verdadeira, os respondentes são instruídos a questionar-se: "*Será que é quase sempre verdade?*", ou será "*só às vezes é verdade?*". No caso de um item ser basicamente falso sobre a forma como se sentem tratados pelos seus pais, os sujeitos são instruídos a questionarem-se "*isso raramente é verdade?*", ou se "*quase nunca é verdade?*".

Racional para itens de pontuação invertida

A fim de minimizar o efeito “dizendo sim/dizendo não” (Couch & Keniston, 1960) e outras formas de enviesamento na resposta, cerca de metade dos itens do *PARQ* são cotados de forma inversa, o que permitirá criar uma pontuação total sobre a aceitação/rejeição. O instrumento é cotado no sentido da rejeição. Assim, toda a escala de calor/afeto é cotada com recurso à inversão. Quanto mais alta a nota do calor/afeto, maior a rejeição sob a forma de frieza/falta de afeto. Deste modo, devem inverter-se os seus itens de pontuação o que permite que a escala de calor/afeto, transformada, possa ser adicionada às outras três escalas de rejeição, originando-se, por esta via, a medida geral da aceitação - rejeição percebida.

No que diz respeito à forma abreviada, apenas um dos itens relativos à indiferença/negligência, é cotado de forma inversa.

3.1.5. Cotação

Passo I

Cotação numérica: Atribuição da cotação numérica para cada resposta

Quase sempre verdade	Às vezes verdade	Raramente verdade	Quase nunca verdade
4	3	2	1

Passo II

Inverter a pontuação: Caso se trate de um item a inverter

Passo III

Somar cada coluna e registar o número na base de cada coluna.

Passo IV

Pode-se optar por:

- Fazer a média de cada escala.
- Obtenção do score total. No que diz respeito à forma de cotação original, as possíveis pontuações variam de um mínimo de 24 (máxima aceitação percebida) até um máximo de 96 (máxima rejeição percebida). Deverá subtrair-se a soma da pontuação Calor / Carinho do valor 40.

3.1.6. Interpretação

Todas as escalas do *PARQ* foram concebidas no sentido da rejeição percebida. Tal significa que quanto maior for a pontuação obtida em qualquer escala ou a pontuação total do *PARQ*, maior é a percepção de frieza falta de afeto, hostilidade/agressividade, a indiferença negligência, rejeição indiferenciada, e rejeição geral percebida relativamente aos pais.

3.2. O *Child PAQ – Personality Assessment Questionnaire* para crianças e adolescentes.

3.2.1. Introdução

O *Personality Assessment Questionnaire* (PAQ) ou Questionário da Avaliação da Personalidade (QAP) é um questionário de autorrelato concebido por Rohner (1990) para avaliar a percepção dos indivíduos sobre si mesmos, relativamente a sete disposições da personalidade:

1) Hostilidade e Agressão

A hostilidade constitui-se como um sentimento interno ou emocional de ressentimento, raiva ou inimizade que se pode traduzir numa manifestação comportamental, a agressão, distinta da assertividade e que surge como a intenção de magoar alguém ou alguma coisa, física ou psicologicamente (ex: “Eu penso em lutar ou ser desagradável”).

2) Dependência

Revela-se através das atitudes que são operacionalizadas pelas crianças/adolescentes por forma a receber um tipo de resposta positiva. Refere-se à confiança emocional que estes proporcionam sobre o conforto, orientação, segurança, aprovação que os outros lhes providenciam, sempre que se demonstra necessário (ex: “Eu gosto que os meus pais me dêem carinho mim quando estou ferido ou doente”).

3) Autoestima

A autoestima é um julgamento emocional global sobre o valor próprio que as pessoas fazem sobre si mesmas. Sentimentos de autoestima positiva refletem que a pessoa gosta de si própria e que está confortável consigo, que se aceita e que se aprova, considerando que é alguém com valor e digna de respeito. A autoestima negativa implica, precisamente, o oposto, com ênfase no sentimento de inferiorização face aos outros e de merecimento de condenação (ex: “Eu gosto de mim mesmo”).

4) Autoadequação

A autoadequação refere-se a julgamentos que fazemos sobre a nossa própria competência, lidar satisfatoriamente com os problemas e conseguir solucionar tarefas, tendo autoconfiança e revelando adequação social. A autoadequação negativa, por oposto, refere-se a sentimentos de incompetência e à percepção de falta de habilidade para executar as tarefas do quotidiano e para

competir e atingir as metas propostas (ex: “Eu consigo competir com sucesso pelas coisas que eu quero”).

5) Capacidade de resposta emocional – Responsividade emocional

Refere-se à habilidade de expressar aberta e livremente as emoções que as crianças/adolescentes sentem, como por exemplo a afeição e o calor, medindo-se pela facilidade e espontaneidade com que conseguem responder emocionalmente aos outros (ex: “É fácil para mim mostrar aos meus amigos que eu realmente gosto deles”).

6) Estabilidade Emocional

Refere-se à estabilidade do humor e à capacidade para ultrapassar problemas menores, dificuldades e fracassos assim como lidar com fatores *stressores* no quotidiano sem descompensar emocionalmente, o que se traduz em ansiedade, tensão, nervos e irritabilidade (ex: “Eu estou alegre e feliz agora e triste ou infeliz logo a seguir”).

7) Visão do mundo.

Refere-se a uma avaliação que a própria pessoa faz da sua vida, do universo e da essência da existência. Tal não deve ser confundido com o conhecimento empírico sobre os acontecimentos sociais, económicos e políticos. Quando a visão do mundo é positiva, ela encontra-se associada a uma visão da vida como sendo segura, amigável, feliz, não ameaçadora. Por outro lado, a visão negativa do mundo comporta encarar a vida como sendo insegura, ameaçadora, hostil, incerta, pouco prazerosa e repleta de perigos (ex: “Eu acho que o mundo é um lugar bom e feliz”).

3.2.2. Estrutura

Na versão para crianças/jovens, o PAQ convida a refletir sobre os sentimentos acerca de si mesmo, de forma verdadeira e não ideal. O instrumento está redigido no tempo presente. A versão para crianças foi idealmente concebida para ser aplicada a crianças desde os sete anos até à adolescência. Aos jovens adultos, nomeadamente em idade universitária e aos adultos, normalmente é aplicada a versão *Adult* PAQ.

Ambas as versões são compostas por sete escalas/dimensões criadas para medir cada uma das sete disposições da personalidade suprarreferidas.

A versão para crianças e adolescentes contém seis itens por escala para um total de 42 itens.

3.2.3. Aplicação e Instruções

Cada questionário contém uma folha de rosto, da qual constam as instruções relativas às perguntas/respostas. Na versão para crianças e adolescentes, as mesmas devem ser lidas em voz alta para facilitar o processo e garantir a boa compreensão das instruções do questionário. No caso das crianças com problemas de leitura, pode ler-se o questionário completo, mas regra geral, os respondentes devem ser encorajados a preencher o questionário por si próprios.

É desejável, ainda, que os respondentes não se detenham, por um período de tempo considerável, em determinado item uma vez que o objetivo é captar a primeira reação dos sujeitos aos mesmos. Para tal, a sessão concernente à aplicação do teste deve ser mantida de modo confortável e agradável, a fim de serem obtidas o maior número de respostas espontâneas possíveis. Os inquiridos devem também ser recordados de que não existe uma resposta certa ou errada aos itens apresentados. Este questionário pode ser administrado de forma individual ou coletivamente.

É essencial que os sujeitos entendam a natureza das opções de resposta (deve perguntar-se primeiro se dado item é basicamente verdadeiro ou não, e, em seguida, decidir qual a subopção dentro de cada categoria de resposta que é mais verdadeira, isto é, se é “quase sempre verdade” ou “às vezes verdadeiro”, ou “raramente verdadeiro”, ou “quase nunca é verdade”. Se possível, o preenchimento do *PAQ* deve ser concluído numa única sessão, ininterrupta.

3.2.4. Formato

No caso do *PAQ* crianças/jovens, os entrevistados são instruídos a perguntarem-se sobre os seus verdadeiros sentimentos sobre si próprios (não sobre aqueles que idealizam ou desejariam sentir).

Se a declaração for basicamente verdadeira para si, os respondentes são instruídos a questionar-se: "*Será que é quase sempre verdadeiro?*", ou será "*só às vezes é verdadeiro?*". No caso de um item ser basicamente falso sobre os sentimentos que o sujeito tem sobre si próprio, os mesmos são instruídos a questionarem-se "*isso raramente é verdadeiro?*", ou se "*quase nunca é verdadeiro?*".

Racional para itens de pontuação invertida

A fim de minimizar o efeito “dizendo sim/dizendo não” (Couch & Keniston, 1960) e outras formas de enviesamento na resposta, alguns itens do *PAQ* são cotados de forma inversa, o que permitirá criar uma pontuação total sobre o ajustamento psicológico. O instrumento é cotado no sentido do desajustamento. Assim, quanto mais alta a nota, nas várias dimensões, maior o desajustamento psicológico.

3.2.5. Cotação

As opções de resposta e sistema de pontuação do instrumento encontram-se, agora, descritos.

Passo I

Cotação numérica: Atribuição da cotação numérica para cada resposta

Quase sempre verdade	Às vezes	Raramente verdade	Quase nunca verdade
4	3	2	1

Passo II

Deve inverter-se a pontuação.

Score Original	Score invertido
4	1
3	2
2	3
1	4

Na tabela seguinte, Tabela 5, estão indicados os itens que serão ou não invertidos.

Tabela 5 - *Itens da Versão Child PAQ a serem invertidos*

Escala	Itens da Versão Child PAQ a serem invertidos
Hostilidade	Nenhum
Dependência	16
Autoestima Negativa	3,24,31,
Autoadequação Negativa	4,18,39
Irresponsividade Emocional	12,26,40
Instabilidade Emocional	34
Visão Negativa do Mundo	7,21,42

Passo III

Somar os *scores* de todos os itens da escala.

Passo IV

- Cálculo da média para as várias escalas.
- Cálculo do score total.

3.2.6. Interpretação

Quanto maior for a pontuação em cada escala, mais prejudicado estará o ajustamento psicológico de um indivíduo.

3.3. O *Self Perception Profile for Adolescents de Harter*

3.3.1. Introdução

Utilizou-se, neste estudo, a adaptação portuguesa do *Self Perception Profile for Adolescents* de Harter (1988), levada a cabo por Peixoto e colaboradores, (1997), (Anexo V).

Os autores da adaptação, às escalas originais (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas e Autoestima), (Harter, 1988) acrescentaram a Competência em Língua Materna e a Competência em Matemática que se constituem como duas novas dimensões, úteis à avaliação do autoconceito académico que releva, assim, ser avaliado com atenção às suas facetas específicas, ao invés de somente através de uma única dimensão global (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988).

3.3.2. Estrutura

Este instrumento de medição do autoconceito e autoestima é composto por 51 itens, 5 por cada dimensão específica do autoconceito e 6 para a *escala* de avaliação da autoestima.

Para a realização do presente estudo, foram utilizadas apenas as escalas relativas à competência escolar; competência matemática e competência a português, uma vez que iremos estudar, apenas, o autoconceito académico.

Definem-se do seguinte modo, as diferentes escalas do autoconceito académico:

Competência Escolar – Reúne itens relacionados com a escola que intuem avaliar o modo com o sujeito percebe o seu desempenho escolar, na globalidade (Itens 1, 11, 21, 31 e 41), (ex: “Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas”).

Competência a Português – Este conjunto de itens objetiva avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português (Itens 8, 18, 28, 38 e 48), (ex: Alguns jovens acham que escrevem bem”).

Competência a Matemática – Esta subescala pretende avaliar da percepção das capacidades matemáticas do sujeito (Itens 9,19, 29, 39 e 49), (ex:”Alguns jovens conseguem resolver problemas de matemática muito rapidamente”).

3.3.3. Aplicação e instruções

Faz-se acompanhar o instrumento de uma folha de rosto, da qual constam as instruções relativas às perguntas/respostas. As mesmas devem ser lidas em voz alta para facilitar o processo e garantir a boa compreensão das instruções do questionário por parte dos alunos.

A sessão de aplicação do teste deve ser mantida de modo confortável e agradável. Os inquiridos devem também ser recordados de que não existe uma resposta certa ou errada aos itens apresentados. Este questionário pode ser administrado de forma individual ou coletivamente.

É essencial que os sujeitos entendam a natureza das opções de resposta e que possam esclarecer as suas dúvidas após a fase de explicação do instrumento por parte do investigador.

3.3.4.Formato

Em cada item é descrito um determinado tipo de jovem, sendo que o respondente deve assinalar a opção que considerar melhor se adequar a si. A escala comporta 4 pontos, variando entre “Completamente diferente de mim” e “Exatamente como eu”.

3.3.5. Cotação

Para cotar as respostas à escala de autoconceito e autoestima atribui-se uma pontuação de 1 a 4. A pontuação 1 corresponde a uma baixa competência percebida, enquanto a de 4 reflete uma alta competência percebida.

Esta escala possibilita a obtenção de:

1. Medidas para cada uma das dimensões específicas do autoconceito e para a autoestima;

2. Medidas mais globais relativas ao autoconceito, nomeadamente, o autoconceito académico, o autoconceito social e o autoconceito de apresentação.

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 11. Item da subescala Competência Escolar da escala de autoconceito

3.3.6. Interpretação

As respostas à escala de autoconceito e autoestima oscilam entre 1 a 4. A pontuação 4 reflete uma alta competência percebida e a pontuação 1 corresponda a uma baixa competência percebida. Esta escala possibilita a obtenção de medidas para cada uma das dimensões específicas do autoconceito. Permite, ainda, a obtenção de uma medida mais global do autoconceito académico.

3.4. SRQ-A - O Academic Self Regulation Questionnaire para adolescentes

3.4.1. Introdução

Este questionário representa uma tradução do instrumento psicométrico *Self Regulation Questionnaire, SRQ-A*, de Ryan e Connel, 1989. O mesmo tem como objetivo descrever os estilos de autorregulação, isto é, caracterizar as razões pelas quais as crianças e/ou os adolescentes fazem os seus trabalhos escolares.

O SRQ-A foi desenvolvido para ser aplicado em contexto escolar, com alunos a frequentar entre a escola primária e secundária. Permite aceder às diferenças individuais nos estilos motivacionais ou na regulação comportamental na aprendizagem.

3.4.2. Estrutura

O questionário consiste em 32 itens, permitindo-nos alcançar o possível motivo, fundamental, subjacente à realização do trabalho escolar. Refere-se a existência de diferentes estilos motivacionais, a saber – Motivação intrínseca; Regulação identificada, Regulamentação introjetada e Regulação externa sendo que, deste modo, os valores mais altos são indicadores de um maior grau de concordância.

Descrição dos estilos regulatórios/motivacionais

Os itens que compõem a dimensão da regulação intrínseca dizem respeito a uma regulação baseada no valor e na importância que um determinado comportamento tem para o sujeito (ex: “Faço os trabalhos de casa porque é divertido”).

Por outro lado, os itens que compõem a dimensão da regulação identificada remetem para uma autorregulação baseada no reconhecimento da utilidade do comportamento (ex: “Faço os trabalhos de casa porque quero perceber a matéria”).

No que concerne aos itens caracterizadores da dimensão denominada de regulação introjetada aludem a um tipo de autorregulação assente em sentimentos de culpa e no evitamento de ameaças (ex: “Faço os trabalhos de casa porque quero que o meu professor pense que sou bom aluno”).

Por fim, os itens que compõem a dimensão da regulação externa remetem para um modo de autorregulação que advém do exterior do sujeito (ex: “Faço os trabalhos de casa porque arranjarei problemas se não os fizer”).

3.4.3. Aplicação e Instruções

O instrumento é acompanhado das instruções relativas às perguntas/respostas. As mesmas devem ser lidas em voz alta para facilitar o processo e garantir a boa compreensão das instruções do questionário por parte dos alunos.

A sessão de aplicação do teste deve, na medida do possível, ser mantida de forma a minimizar os elementos distratores. Os inquiridos devem também ser recordados de que não existe uma resposta certa ou errada aos itens apresentados. Este questionário pode ser administrado de forma individual ou coletivamente.

3.4.4. Formato

Este instrumento permite aceder às diferenças individuais e alcançar o estilo regulatório, fundamental, subjacente à realização do trabalho escolar de cada estudante. Para tal é solicitado aos alunos, as razões pelas quais completam o seu trabalho escolar.

Sublinha-se que apesar de alguns dos itens fazerem alusão ao mesmo motivo referem-se, no entanto, a comportamentos diferentes por parte dos alunos que respondem ao instrumento. O aluno deverá avaliar cada uma das razões fornecidas, atribuindo-lhe um valor, numa escala de *likert* de 4 pontos. As opções de resposta variam de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente), sendo que deste modo os valores mais altos são indicadores de um maior grau de concordância (Tabela 6).

Tabela 6 - Escala de resposta do instrumento: SRQ-A

Questões	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Faço os trabalhos de casa porque quero que a professora pense que sou bom(a) aluno(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho nas minhas aulas porque quero aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4.5. Cotação

Na tabela seguinte podemos observar as dimensões que constituem este instrumento e os respetivos itens (Tabela 7). Os itens são cotados de 1 a 4 de acordo com as respostas dadas pelos inquiridos.

Tabela 7 – *Dimensões e Itens da Escala “SRQ-A”*

Dimensões	Itens	Nº total de itens
Regulação intrínseca	3, 7, 13, 15, 19, 22, 25, 27	8
Regulação identificada	5, 8, 11, 16, 21, 23, 30, 31	8
Regulação introjectada	1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29	8
Regulação externa	2, 6, 9, 14, 20, 24, 28, 32	8
Total		32

A análise da escala pode ser feita pela média de cada dimensão (de 1 a 4), com o valor 1 a representar os menores níveis de regulação intrínseca, identificada, introjectada ou externa, consonte a dimensão que se esteja a considerar e o valor 4 a indicar níveis máximos. Na forma de cotação original obtém-se um Índice de Autonomia Relativa (RAI) a partir da seguinte fórmula:

$$2 \times \text{Total Intrínseca} + \text{Total Identificada} - \text{Total Introjetada} - 2 \times \text{Externa}$$

3.4.6. Interpretação

Quanto mais negativo for o valor obtido através da fórmula, mais externa ou controlada será a regulação para a aprendizagem. Quanto mais positivo for o valor obtido mais intrínseca é a regulação refletindo, assim, maior autonomia.

3.5. A avaliação do desempenho académico – Notas escolares

Com o objetivo de percebermos qual seria a forma mais adequada de mensurar o desempenho académico demos origem à revisão da literatura necessária sobre o tema. No âmbito do conjunto global e alargado de estudos coube-nos analisar as várias medidas de desempenho académico que têm vindo a ser utilizadas nas diversas investigações.

Na revisão da literatura efetuada as medidas de desempenho que apareceram como as mais usualmente utilizadas foram os testes normalizados de rendimento, bem como as notas ou classificações efetuadas pelos professores.

A maior e principal diferença entre estas duas medidas de desempenho deve-se ao facto de, no caso dos testes normalizados de rendimento, os alunos não terem acesso aos seus resultados. Poderá depreender-se que o impacto de determinadas variáveis de carácter autoperceptivo do aluno, ao não saber os resultados dos testes, seja menor que o impacto provocado pelas notas ou pelas classificações cedidas pelos docentes. Estes resultados não serão de estranhar, podendo ser explicados pelo facto de os processos de comparação social estarem na génese do autoconceito (Peixoto, 2004; Peixoto & Rodrigues, 2005).

Ao analisarmos os diversos estudos (e.g. Helmke & van Aken, 1995; Marsh, Byrne, & Yeung, 1999) nos quais o rendimento académico foi operacionalizado através de pelo menos dois indicadores distintos de rendimento académico (testes normalizados, e notas ou classificações dos professores), podemos constatar a existência de diferenças nos valores de correlação com as variáveis autoperceptivas, consoante a medida de rendimento utilizada. Nas pesquisas realizadas sobre a relação entre o autoconceito académico e as duas medidas de desempenho, constatou-se que as correlações mais elevadas se verificam sempre com as classificações escolares (Helmke & van Aken, 1995; Marsh, Byrne, & Yeung, 1999; Marsh, Parker, & Smith, 1983; Marsh, Smith, & Barnes, 1985; Skaalvik, 1983).

A exceção feita refere-se aos estudos conduzidos por Hay, Ashman e Kraayenoord (1997) em que os resultados se registaram semelhantes quer aquando da utilização das notas como unidade de medida, quer ao utilizar testes de rendimento.

Quando as pontuações de realização relativas ao desempenho académico a serem usadas são as padronizadas, e não as notas escolares, as correlações *teste-reteste* são frequentemente

encontradas, ao longo do tempo, como associações muito fortes. Consequentemente, na quantidade de variância explicada através da elaboração de modelos de equações estruturais para essas medidas repetidas, os resultados são quase perfeitos no que concerne aos tempos 1 e 2, não deixando nenhuma possibilidade para outras variáveis (neste caso, autoconceito) contribuírem para a variação nos resultados do desempenho escolar (Kurtz-Costes & Schneider, 1994).

Acentua-se, assim, a importância da classificação do desempenho académico dos alunos, atribuída pelos professores, dado permitir ao aluno tomar em consideração aspetos e processos associados à comparação social (Feinberg & Shapiro, 2003; Rowan et al., 2001). Deste modo, na presente investigação foram utilizadas as avaliações feitas pelos professores relativamente aos seus alunos, como medida da avaliação do desempenho académico dos alunos.

4. Procedimento

O primeiro passo consistiu no pedido de autorização relativo à recolha de dados junto da Comissão de Proteção de Dados, das direções dos agrupamentos de escolas envolvidos e por fim, mas não de todo menos importante, dos encarregados de educação dos alunos.

A recolha dos mesmos foi realizada após todo este processo ter findo, em ambiente de sala de aula e de forma coletiva.

As instruções foram lidas em voz alta antes do início da aplicação, sendo dada a oportunidade para o esclarecimento de dúvidas.

Os testes foram aplicados em dois momentos para evitar a fadiga dos participantes:

- A primeira fase recorreu à avaliação das perceções de aceitação/rejeição materna e ajustamento psicológico.
- Na segunda, optou-se pela aplicação dos instrumentos psicométricos relativos à perceção de aceitação/rejeição paterna, autoconceito académico e motivação para a aprendizagem.

A ordem referente à aplicação dos instrumentos teve em conta o efeito da fadiga ao preencher os questionários respetivos à mãe e ao pai, por terem uma estrutura igual. Para tal,

procedeu-se à troca relativamente à ordem de aplicação no momento em que cerca de metade dos dados referentes.

Os dados relativos ao desempenho académico foram recolhidos através das pautas do 2º período. Quanto à análise dos resultados, a mesma foi efetuada com recurso ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 21 e do *SPSS-AMOS 25*.

Os dados foram recolhidos em ambiente de sala de aula e de forma coletiva. As instruções foram lidas em voz alta antes do início da aplicação, sendo dada a oportunidade para o esclarecimento de dúvidas.

Os testes foram aplicados em dois momentos distintos para evitar a fadiga dos participantes e possíveis efeitos de contaminação. A primeira fase constituiu-se pela aplicação da folha sobre informações gerais relativas aos sujeitos com o devido respeito pela confidencialidade, a avaliação das perceções de aceitação/rejeição materna e, também, do ajustamento psicológico.

No que concerne à segunda fase procedeu-se à aplicação dos instrumentos psicométricos responsáveis pela mensuração da perceção de aceitação/rejeição paterna, do autoconceito académico e da motivação para a aprendizagem.

Todos os instrumentos (Anexos I, II, III, IV, V e VI) foram distribuídos na presença do professor, ao qual foi solicitada colaboração.

Os alunos receberam questionários em papel, cujas instruções salientavam o facto de a sua colaboração ser autónoma, anónima e voluntária. Os discentes foram instruídos a atribuírem as suas respostas às questões, de forma o mais espontânea possível, sem atender a reflexões cuidadas.

Estes dois momentos de avaliação psicométrica foram levados a cabo em duas semanas consecutivas. Os dados relativos ao desempenho académico foram recolhidos através das pautas escolares do 2º período.

Quanto à análise dos dados, a mesma foi efetuada através do *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versão 21 e o *SPSS-AMOS 25*, recorrendo-se ao modelo de análise de equações estruturais (Marôco, 2010).

V-RESULTADOS

O nosso primeiro objetivo consistiu no estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados. Para tal realizámos um conjunto de análises estatísticas que apresentaremos ao longo deste capítulo. As mesmas serão enquadradas no estado da arte nesta matéria, concernente aos dados resultantes de estudos prévios sobre o estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos.

1.1. Child PARQ, versão materna e paterna

1.1.1. Dados resultantes de estudos prévios

O Child *PARQ* é um questionário que tem sido vastamente utilizado no âmbito da ciência psicológica, um pouco por todo o mundo, como aliás já o foi bem referenciado ao longo do presente estudo (Rohner, 1986; Ali et al., 2019).

As propriedades psicométricas deste instrumento têm-se demonstrado adequadas quanto à fiabilidade, com a escala global a apresentar $\alpha = .76$ e $.77$ no que concerne, respetivamente, à versão materna e paterna. Quanto às subescalas, os coeficientes de *alpha* revelaram-se a variar entre $.78$ a $.94$ relativamente à versão materna e, entre $.83$ e $.94$ na versão paterna, apresentando assim uma boa consistência interna (Rohner, 1995). O *alpha de Cronbach* é o responsável pela mensuração da correlação entre respostas, através da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. Este coeficiente é calculado a partir da variância dos itens individuais, dado que todas as variáveis de um questionário utilizam a mesma escala de medição (Hora, Monteiro, & Arica, 2010). A consistência interna será tanto maior quanto maior for o número de variáveis, considerando adequados valores acima de $.70$, muito bons valores acima de $.80$ e excelentes valores acima de $.90$ (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995; Kline, 2011).

Numa meta-análise que compilou os resultados de 51 estudos levados a cabo em diversos pontos geográficos foram apresentados os valores relativos, nomeadamente, à confiabilidade do Child *PARQ*. O efeito médio ponderado dos coeficientes *alpha* para a escala global do *PARQ*,

agregado através das várias versões do instrumento foi .89. Os coeficientes alfa das quatro *subescalas* variaram entre .80 e .91, (Khaleque & Rohner, 2002b).

Mais recentemente, Rohner e os seus colaboradores (2005) com recurso à versão materna do *PARQ* para crianças, obtiveram *alphas* de .93 para a escala total, no que respeita às duas amostras de sujeitos consideradas - uma constituída por pré-adolescentes e adolescentes paquistaneses, e outra por finlandeses. No ano seguinte, Erkman e Rohner (2006) encontraram valores de *alpha* de .78 para a versão sobre a mãe e de .83 para a versão sobre o pai, ao utilizarem a escala global do *PARQ* para crianças, numa amostra de jovens turcos.

A análise da estrutura fatorial do *PARQ* revelou dois fatores principais, respondendo por 58% da variância e correlacionados ($r=.50$). O valor revelado da correlação entre os dois fatores é indicador de que os mesmos se constituirão como extremidades opostas de uma única dimensão, a dimensão do calor parental, o que permite considerar que os mesmos não devam ser interpretados de forma independente (Rohner, 1986; Rohner, 2016). O primeiro fator constituiu-se como o fator “rejeição”, subcomposto por três outros fatores sendo eles a hostilidade/agressão, a indiferença/negligência e a rejeição indiferenciada. Já no que reporta ao segundo fator, o da "aceitação", o mesmo comporta itens agregados em *clusters* responsáveis pela mensuração do calor e da afeição (Ali & Rohner, 2016; Rohner, 1986).

A evidência relativa à estrutura fatorial do questionário em questão é passível de ser observada noutros estudos que foram levados a cabo, apontando para a utilização válida deste instrumento de medida, na pesquisa transcultural. Análises fatoriais exploratórias que têm vindo a ser realizadas, recorrendo a amostras provenientes de diferentes culturas indicam a existência dos dois fatores suprarreferidos (Cournoyer & Rohner, 1996; Yazdkhasti & Harizuka, 2006).

No entanto, os resultados provenientes deste tipo de análise, responsável por mensurar a validade de constructo da medida não replicaram a estrutura dos quatro subfactores (Calor/Afeto; Hostilidade/Agresão; Indiferença/Negligência e Rejeição Indiferenciada), apesar de apoiarem o modelo de dois fatores de ordem superior. Este facto por ser explicado devido à maior pertinência da utilização deste tipo de análise estatística nas fases iniciais de desenvolvimento de uma escala,

uma vez que a análise fatorial exploratória (AFE) serve para descrever, resumir ou reduzir dados e torná-los de fácil compreensão.

A AFE permite que seja possível “a partir de um conjunto de indicadores parcelares caracterizadores de determinado fenómeno, identificar as relações principais subjacentes à totalidade das múltiplas relações existentes entre os indicadores” (Reis, 2001, p. 253). Esta técnica aplica-se sobretudo a casos em que se desconhece a estrutura fatorial subjacente às correlações entre as variáveis em observação, pretendendo-se a atribuição de um *score* (quantificação) a “constructos” ou fatores que não são diretamente observáveis. Este *score* traduz a informação presente nas diferentes variáveis. Tem, assim, a capacidade de resumir a informação aí presente num número reduzido de fatores que não são diretamente observáveis e que permitem identificar as relações estruturais entre as variáveis, que habitualmente passam despercebidas (Marôco, 2010).

Por outro lado, a análise fatorial confirmatória (AFC) traduz um método que é utilizado quando há informação prévia sobre uma estrutura fatorial, estrutura fatorial essa que é necessário confirmar. Consiste, então, em confirmar se determinados fatores latentes são responsáveis pelo comportamento de determinadas variáveis observadas, na sequência de uma determinada teoria ou de um padrão resultante de um estudo exploratório (Hair Jr., Anderson, Tatham, & Black, 2005; Marôco, 2010).

A AFC é realizada através dos Modelos de Equações Estruturais. Este modelo é um sistema de equações lineares que estabelece as relações entre as variáveis sejam elas observadas ou latentes. As variáveis manifestas, também apelidadas de variáveis observadas ou indicadores constituem-se como variáveis medidas, manipuladas ou observadas diretamente. Quanto às variáveis latentes, também designadas por fatores ou constructos, são variáveis que não são “diretamente observáveis ou mensuráveis, sendo a sua “existência” indicada pela sua manifestação em variáveis indicadoras ou manifestas” (Marôco, 2010; Kline, 2011).

O modelo de equações estruturais é composto, habitualmente, por dois submodelos. Um destes submodelos é um submodelo estrutural, que define as hipotéticas relações causais ou de associação entre as variáveis latentes. O outro é o submodelo de medida que define a forma como

as variáveis latentes são operacionalizadas pelas variáveis observadas ao qual corresponde a AFC (Marôco, 2010a). Por outro lado, a AFC é um tipo de análise que se recomenda no caso da existência de modelos de medida com uma base teórica subjacente bem desenvolvida para o peso de padrões hipotéticos como acontece em adaptações transculturais.

O tipo de análise concernente à AFC permite formular um modelo específico e testar a invariância de parâmetros específicos na solução fatorial, sendo recomendada como a técnica de investigação de mais apropriada utilização para o estudo da estrutura latente das versões materna e paterna do *Child PARQ*, numa realidade cultural diferente (Tsaousis e Giovazolias, 2012). Até à data, recorrendo à utilização da análise fatorial confirmatória para testar a estrutura do *Child PARQ* refere-se o estudo de Tsaousis e Giovazolias, datado de 2012.

Numa amostra composta por 453 jovens, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos à qual foi aplicado o *Child PARQ*, Tsaousis, Giovazolias e Mascha (2012) procederam à realização de estatísticas descritivas e à mensuração de coeficientes de confiabilidade para as versões materna e paterna do *Child PARQ*. Os dados obtidos revelaram coeficientes *alpha*, relativos à versão materna, de .84; .81; .73; .66; .92 para as dimensões do Calor/Afeto; Hostilidade/Agressão; Indiferença/Negligência; Rejeição Indiferenciada, respetivamente.

No que concerne à versão paterna os valores encontrados para as mesmas dimensões foram, respetivamente: .84; .80; .75; .61; .91.

A consistência interna da versão grega do *Child PARQ* de Tsaousis, Giovazolias e Mascha (2012), revelou que quase todas as subescalas apresentavam valores acima de .70, à exceção dos valores obtidos na subescala da Rejeição Indiferenciada, na qual se registaram valores inferiores a .70. Estes resultados revelam que, à exceção dos obtidos na subescala de Rejeição Indiferenciada, o *Child PARQ* se constitui como um instrumento de medida confiável àquela amostra. No que concerne à subescala de Rejeição Indiferenciada, a obtenção de valores moderados abre a discussão em torno da capacidade dos itens que a compõem, avaliarem a mesma característica. No entanto, não se pode esquecer que o coeficiente alfa é influenciado pelo número de itens que compõem uma escala, e que o alfa aumenta à medida que o número de itens em uma escala aumenta (Nunnally, 1978). Deve então ponderar-se, atendendo ao número de itens

que compõem a escala e, neste caso em particular, considerar que a subescala é composta por apenas quatro itens (Tsaousis, Giovazolias & Mascha, 2012). Assim, os autores recorreram a uma estatística que consideraram mais apropriada com o objetivo de testar a coesão de cada *subescala*, obtendo informações sobre a sua homogeneidade, através do coeficiente médio inter-item (MIC). De acordo com Briggs e Cheek (1986), um nível ideal de homogeneidade situa-se entre .20 e .40. Os resultados apontaram para a homogeneidade de todas as sub-escalas do *Child PARQ*, uma vez que os coeficientes médios inter-item (MIC) variaram entre .32 e .43 no que concerne à versão materna e entre .31 e .42 na versão paterna.

Quanto aos resultados obtidos através da AFC, confirmou-se a estrutura original de quatro fatores, tanto no respeito à versão materna como paterna, revelando um ajustamento adequado aos dados provenientes da amostra grega. O facto de o modelo original de quatro fatores ter surgido como robusto, dever-se-á à utilização da AFC em detrimento da AFE cuja utilização permitiu, em estudos conduzidos anteriormente, encontrar evidência relativa ao modelo dos dois fatores de ordem superior (Aceitação – Rejeição), não replicando a estrutura dos quatro fatores de segunda ordem que este estudo permitiu constatar (Tsaousis, Giovazolias & Mascha, 2012). A relevância do estudo em referência prende-se à evidência do suporte transcultural do modelo originalmente proposto, composto por quatro fatores e da mensuração de constructos que são fenomenologicamente significativos para crianças originárias de diferentes culturas (Tsaousis, Giovazolias & Mascha, 2012, Rohner & Khaleque, 2010).

Em Portugal, poucas são as pesquisas em que a teoria da aceitação/rejeição surge, embora o seu estudo esteja a ganhar expressividade nos últimos tempos (Machado & Machado, 2015; Pires, 2010).

No que concerne à estrutura fatorial do *Child PARQ*, versão portuguesa, a pesquisa bibliográfica efetuada não revelou a existência de publicação concernente a esta matéria, em Portugal. Reveste-se de particular interesse analisar as propriedades psicométricas deste instrumento através da AFC cuja utilização se justifica pelos motivos referidos ao longo da revisão teórica do presente artigo.

Assim, a partir do 1º objetivo geral estudo, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Testar a dimensionalidade das versões materna e paterna do *Child PARQ* na realidade portuguesa, utilizando a AFC com o intuito de perceber, fundamentalmente, se o modelo de quatro fatores proposto por Rohner, (1990), se ajusta de forma adequada aos dados portugueses;
- 2) Avaliar a consistência interna e a homogeneidade da versão portuguesa do *Child PARQ*, calculando coeficientes *alpha* e *split-half* de confiabilidade assim como correlações item a item para a escala total do *Child PARQ* e para as suas subescalas.

É importante perceber o que acontece com os dados concernentes à amostra portuguesa que agora nos propomos a analisar, ao recorrer à análise fatorial confirmatória, sendo nosso intuito constatar se a estrutura fatorial de quatro fatores de segunda ordem é igualmente confirmada.

1.1.2. Dados resultantes do presente estudo

1.1.2.1. Child PARQ, versão materna

Efetuuou-se uma análise fatorial confirmatória, para confirmar a estrutura quadridimensional do *Child PARQ*, versão reduzida para a mãe (Figura 12).

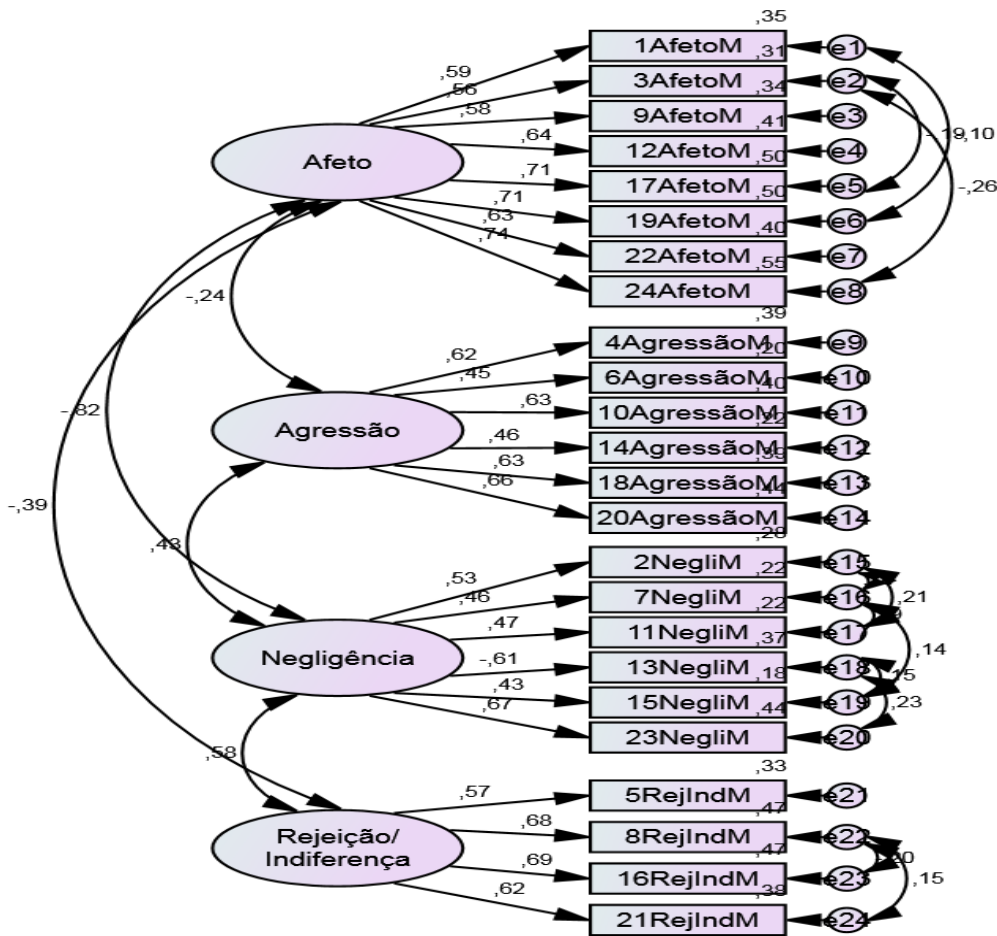


Figura 12. AFC: Child PARQ Mãe

Foi avaliada a estrutura fatorial da escala *Child PARQ* Mãe (Figura 12) tendo em conta as 4 dimensões pertencentes e englobadas no questionário em referência.

Tabela 8 – AFC do Child PARQ Mãe: Medidas de Ajustamento

Medidas Ajustamento	Valores encontrados
χ^2 / gl	$\chi^2/df = 2.819$
CFI	CFI = .913
GFI	GFI = .911
TLI	TLI = .900
RMSEA	RMSEA = .056
PCFI	PCFI = .777
PGFI	PGFI = .713

Dos sete parâmetros de ajustamento utilizados, seis revelaram bons índices (Tabela 8) de ajustamento e um, um ajustamento aceitável (χ^2/df). Deste modo a AFC corrobora a estrutura fatorial original do instrumento (Figura 12), para a amostra deste estudo.

Perante os resultados obtidos pelas AFC's pode-se concluir que o instrumento tem boas qualidades psicométricas, ou seja, uma boa validade fatorial (Mãe: $\chi^2/df= 2.819$; CFI=.913; GFI=.911; TLI=.900; RMSEA=.056; PCFI=.777; PGFI=.713) e uma boa fiabilidade (Mãe: $\alpha= .88$). Desta forma, poderão ser utilizados para a população em estudo.

Por fim, na tabela 9 apresentamos os valores de alpha para cada uma das dimensões do Child PARQ - versão materna, que obtivemos no nosso estudo, complementando estes valores com aqueles obtidos noutras pesquisas.

Tabela 9 - *Alphas de Cronbach para cada uma das dimensões do Child PARQ, versão materna.*

Dimesões	Estudo atual	Tsaousis et al. (2012)	Rohner, (1995)
Afeto Materno	.85	.84	.94
Hostilidade Materna	.74	.81	.87
Negligência Materna	.76	.73	.85
Rejeição Indiferenciada Materna	.72	.66	.78
Total Mãe	.88	.92	.76

Em 3 dimensões, os *alphas* demonstraram valores acima de .70, e na dimensão afeto de .85 (muito bom).

Nenhum item prejudica a consistência interna de cada dimensão, pelo que não se justifica proceder a qualquer retirada. De registar que as correlações dos itens com os totais das respetivas dimensões são significativas e maioritariamente acima de .40, o que indica que não há itens desenquadrados das dimensões a que pertencem.

Os resultados obtidos no nosso estudo vão ao encontro daqueles referidos noutras pesquisas, a sugerir que o Child PARQ para a mãe é um instrumento passível de ser utilizado, com boas qualidades psicométricas.

1.1.2.2. Child PARQ, versão paterna

Apresentamos, de seguida, os dados respetivos à aplicação da AFC aplicada, utilizada para confirmar a estrutura quadridimensional da *Child PARQ father form*.

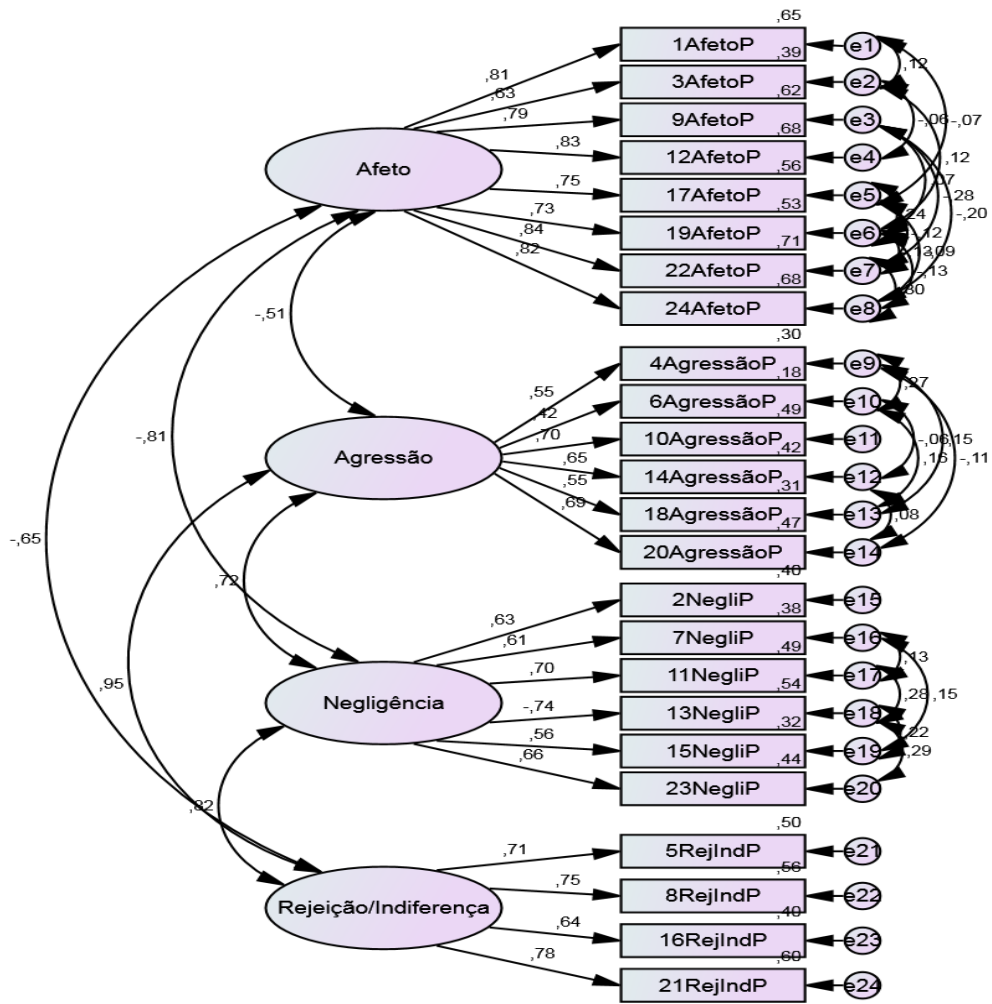


Figura 13. AFC: Child PARQ Pai

Tabela 10 - AFC do Child PARQ Pai: Medidas de Ajustamento

Medidas de Ajustamento	Valores encontrados
χ^2 / gl	$\chi^2/df = 3.012$
CFI	CFI = .938
GFI	GFI = .912
TLI	TLI = .923
RMSEA	RMSEA = .059
PCFI	PCFI = .754
PGFI	PGFI = .675

Tal como na versão para a mãe, na versão paterna, seis medidas de ajustamento revelarem-se adequadas (Tabela 10) e apenas uma, respetiva ao ajustamento, que podemos classificar de aceitável (χ^2/df).

Confirma-se, assim, a estrutura fatorial desta versão original do questionário relativamente à amostra em estudo.

Perante os resultados obtidos da AFC do instrumento pode-se concluir que este tem boas qualidades psicométricas, ou seja, uma boa validade fatorial (Pai: $\chi^2/df= 3.012$; CFI=.938; GFI=.912; TLI=.923; RMSEA=.059; PCFI=.754; PGFI=.675) e uma boa fiabilidade (Pai: $\alpha = .934$). Desta forma, poderá ser utilizado para a população em estudo.

Por fim, na Tabela 10 apresentamos os valores de *alpha* para cada uma das dimensões do Child PARQ - versão paterna, que obtivemos no nosso estudo, complementando estes valores com aqueles obtidos noutras pesquisas.

Tabela 11 - *Alphas de Cronbach para cada uma das dimensões do Child PARQ, versão paterna*

Dimesões	Estudo atual	Tsaousis et al. (2012)	Rohner (1995)
Afeto Paterno	.92	.84	.95
Hostilidade paterna	.78	..80	.91
Negligência Paterna	.81	.75	.86
Rejeição Indiferenciada			
Paterna	.80	.61	.83
Total Pai	.93	.91	.77

A dimensão agressão apresenta um *alpha* adequado, as dimensões indiferença/negligência e rejeição indiferenciada apresentam alfas muito bons, e a dimensão afeto apresenta um excelente alfa.

Foi verificado que nenhum item prejudica a consistência interna de cada dimensão. As correlações dos itens com os totais das respectivas dimensões são todas significativas e acima de .40, o que corrobora o enquadramento adequado dos itens.

Através da análise ao Child PARQ para o pai chegámos à mesma conclusão de autores anteriores que consideram que o instrumento tem boas qualidades psicométricas, podendo ser utilizado em pesquisas e na intervenção (Tabela 11).

1.2.Child PAQ

1.2.1. Dados resultantes de estudos prévios

O instrumento Child *PAQ* é responsável pela mensuração do ajustamento psicológico das crianças e jovens.

Os estudos iniciais que foram conduzidos relativos ao *instrumento Personality Assessment Questionnaire* (Rohner, 1978) avaliaram a validade e confiabilidade deste questionário enquanto medida que incide nas percepções dos entrevistados em relação a sete disposições de personalidade e comportamento: hostilidade e agressão; dependência; autoestima; autoadequação; responsividade emocional; empatia e visão do mundo. Foram desenvolvidas duas versões do PAQ, uma em inglês e outra em espanhol, tanto para adultos como para crianças.

A versão infantil pode ser usada com crianças e adolescentes – *Child PAQ*.

Numa meta-análise de respostas de 1.015 jovens que responderam ao *Child PAQ*, a envolver nove estudos, realizados em três diferentes nações e quatro minorias étnicas nos Estados Unidos revelaram que o tamanho global do efeito médio ponderado do coeficiente alfa foi de .82. Tal permite considerar o seu uso confiante, e em larga escala no âmbito da pesquisa, bem como em configurações clínicas e de âmbito aplicado. A confiabilidade teste-reteste em períodos de tempo variando de 1 a 18 meses para o *Child PAQ* foi de .79. (Khaleque & Rohner, 2002b). As evidências adicionais de confiabilidade e validade estão resumidas em Rohner e ChakiSircar (1988), e em Rohner e Khaleque (2010).

Nas suas análises iniciais, os resultados reportados concernentes à consistência interna e às análises fatoriais efetuadas revelaram a validade concorrente, convergente e discriminante das escalas, adequadas. Na versão original de Rohner, (1978), o alfa para a escala completa registou uma média de .83, e um intervalo de .46 a .74 para as suas sete escalas (tabela). Este estudo constou de uma meta-análise composta por nove pesquisas, realizada por Khaleque e Rohner (2002b). De considerar que tanto os alfas da escala na versão original, como os obtidos nos restantes estudos analisados para a meta-análise, não foram ideais. No entanto, o *alpha* relativo à aplicação do instrumento, tanto em pequeno como em grande grupo (Khaleque & Rohner, 2002b) excederam o critério mínimo de .60 (De Vaus, 1991), indicando que a escala completa permite o uso confiante em pesquisas, bem como em configurações clínicas e aplicadas.

A falta de clareza na estrutura fatorial é parcialmente explicada pelos baixos coeficientes *alfa*, indicando uma limitada coerência interna entre as escalas, tal como percebida pelas crianças (Rohner, 1978).

Num estudo realizado por Zoysa e colaboradores (2007), cujo objetivo foi adaptar e validar o Child PAQ no Sri Lanka com crianças de 12 anos de idade, a confiabilidade da consistência interna do instrumento completo foi de .79. Para as sete escalas, as confiabilidades variaram entre .48 a .75.

1.2.2. Dados resultantes do presente estudo

Foi efetuada uma AFC, para confirmar a estrutura original do instrumento, com 7 fatores.

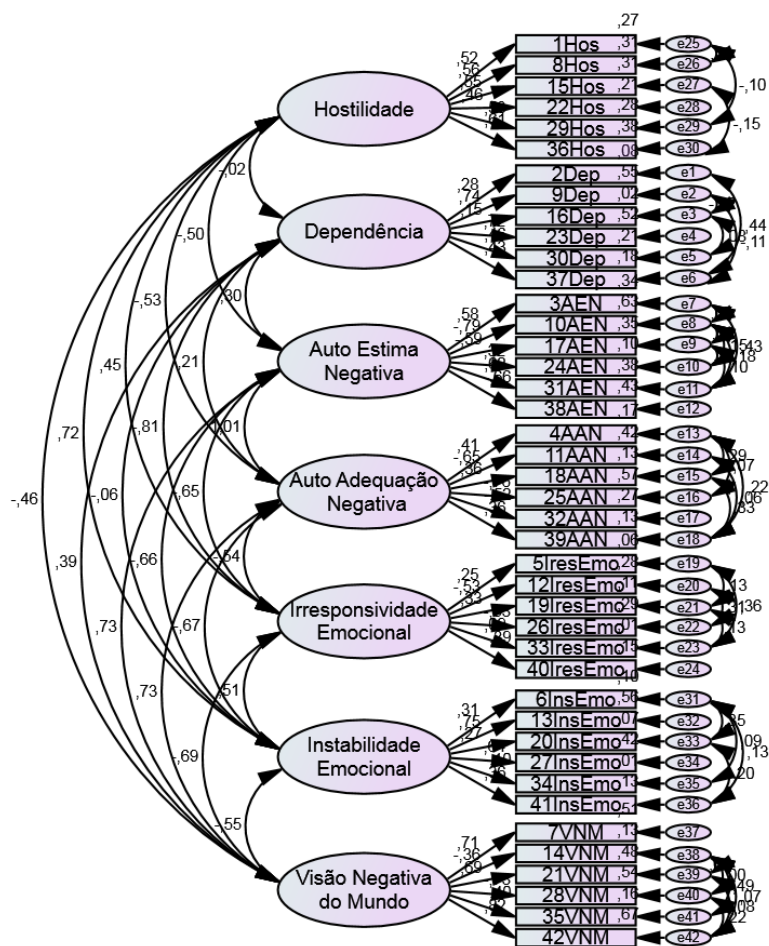


Figura 14. AFC do instrumento *Child PAQ*

Das sete medidas de ajustamento usadas, três delas revelaram um ajustamento considerado bom e quatro, um ajustamento aceitável (X^2/df ; CFI; GFI,TLI). (Tabela 12). Confirma-se assim a estrutura fatorial original do instrumento, para a amostra do estudo.

Tabela 12- *Child PAQ Questionário da personalidade: Medidas de Ajustamento*

Medidas de Ajustamento	Valores encontrados
X^2/df	$X^2/df = 2.641$
CFI	CFI = .824
GFI	GFI = .830
TLI	TLI = .802
RMSEA	RMSEA = .054
PCFI	PCFI = .732
PGFI	PGFI = .703

Child PAQ Personality Assessment Questionnaire: Consistência Interna

O questionário Child PAQ revelou um *alpha* total de .87, indicador de uma consistência interna elevada (Tabela 12). Apesar disso, optou-se por retirar o item 16 da dimensão dependência para aumentar o valor de *alpha* desta dimensão de .57 para .67. O valor de *alpha* deve ser, desejavelmente, a partir da ordem dos .70 (Nunnally, 1978). Neste sentido, o item 34 da dimensão instabilidade emocional foi, também, retirado para aumentar o *alpha* de .60, nessa dimensão, para .65. A dimensão da irresponsividade emocional, com um valor de *alpha* de .56 foi retirada, uma vez que apresentava um valor baixo, não havendo nenhum item que pudesse ser retirado, desta dimensão, que fizesse aumentar o seu valor de *alpha*. O valor do *alpha* total, com estas alterações, passou a ser de 0,86.

Por fim, apresentamos os valores de alpha para cada uma das dimensões do Child PAQ que obtivemos no nosso estudo, complementando estes valores com aqueles obtidos noutras pesquisas. Realçamos que os valores apresentados na tabela respeitantes à nossa investigação contemplam as alterações que efetuámos (retirada de dois itens e uma dimensão relativamente à estrutura original do instrumento). Como retirámos uma dimensão, a dimensão da irresponsividade emocional optámos por não incluí-la na tabela seguinte (Tabela 13), onde constam os valores de alpha obtidos noutros estudos, que pretendemos comparar.

Tabela 13 – *Alphas de Cronbach para cada uma das dimensões do Child PAQ*

Dimensões	Estudo Atual	Zoysa et. al., (2007)	Rohner (1978)
Hostilidade	.71	.48	.66
Dependência	.67	.40	.47
Autoestima Negativa	.76	.67	.66
Autoadequação Negativa	.71	.61	.63
Instabilidade Emocional	.65	.44	.52
Visão negativa do mundo	.79	.71	.74
Total	0.86	.70	.83

Para a nossa pesquisa contaremos com seis das sete dimensões que compõem o Child PAQ (Hostilidade, Dependência, Autoestima Negativa, Autoadequação negativa, Instabilidade emocional e Visão negativa do mundo), revelando este questionário uma boa consistência interna (alpha total .86).

Para vossa melhor compreensão, apresentamos os valores de ajustamento e a estrutura fatorial final encontrada para as seis nos anexos do presente trabalho.

1.3. Autoconceito Académico

1.3.1. Dados provenientes de estudos prévios

A escala de autoconceito e autoestima para Adolescentes (Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 1999) teve como ponto de partida a adaptação portuguesa do *Self-Perception Profile for Adolescents* de Harter (Peixoto, Martins, Mata, & Monteiro, 1997). Como principais diferenças relativamente ao *Self-Perception Profile for Adolescents* e à Escala de Autoconceito e Autoestima destaca-se o formato dos itens (apenas uma afirmação) e a adição de duas novas dimensões (Competência em Língua Portuguesa e Competência em Matemática) (Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2011).

Este é um instrumento que se encontra redigido na terceira pessoa do plural, apresentando assim os seus itens como uma afirmação.

Para o estudo da validade interna desta versão da escala de autoconceito Peixoto (2003), realizou uma análise fatorial exploratória, na qual encontrou valores de *alpha de cronbach* de .74 para a competência escolar, igualmente de .74 para a competência em português e de .88 para a competência em matemática. Estas *subescalas* apresentam valores de *alpha* aceitáveis, ultrapassando positivamente o limite considerado razoável para a consistência interna: 0.70 (Nunnaly, 1978).

No que concerne à validade de critério (Tabela 14), demonstra que as correlações obtidas entre os valores do Autoconceito e a nota, na respetiva disciplina são elevadas, particularmente no que respeita à Matemática. Pode observar-se, ainda, que as correlações mais elevadas se verificam com a disciplina respetiva.

Tabela 14 - *Correlação entre a percepção de competência a matemática e língua materna e as notas nas respectivas disciplinas* (Peixoto, 2003)

		Matemática	Português
CP	7º ano	.33 ***	.48 ***
	8º ano	.27 **	.57 ***
	9º ano	.20 *	.53 ***
CM	7º ano	.69 ***	.35 ***
	8º ano	.72 ***	.47 ***
	9º ano	.70 ***	.35 ***

*** - Correlação muito significativa para $p < .001$; ** - Correlação para $p < .01$ – Correlação significativa; * - Correlação para $p < .05$ – Correlação significativa

Os dados obtidos revelaram uma organização hierárquica do autoconceito. Os resultados mostraram que a adequação do modelo é beneficiada pela divisão do autoconceito acadêmico em acadêmico/verbal e acadêmico/matemático, e do autoconceito não acadêmico em duas dimensões de segunda ordem, respetivamente autoconceito social e autoconceito de apresentação. Constataram, assim, a importância da separação entre as dimensões académicas associadas à matemática e as dimensões académicas de componente verbal (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1990a, 1990b; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Shavelson, 1988; Vispoel, 1995).

1.3.2. Dados resultantes do presente estudo

Como o interesse deste estudo se prendia, unicamente, ao estudo do autoconceito académico avaliámos, apenas, a Competência Escolar; a Competência em Português e a Competência em Matemática, dimensões que compõem o autoconceito académico.

Com o objetivo de estudar e analisar a estrutura da escala de autoconceito académico procedeu-se a uma AFC, para confirmar uma estrutura com 3 fatores da escala de autoconceito académico.

Apresenta-se, de seguida, na Figura 15, os dados provenientes da análise da AFC, à qual procedemos relativamente à estrutura do referido instrumento.

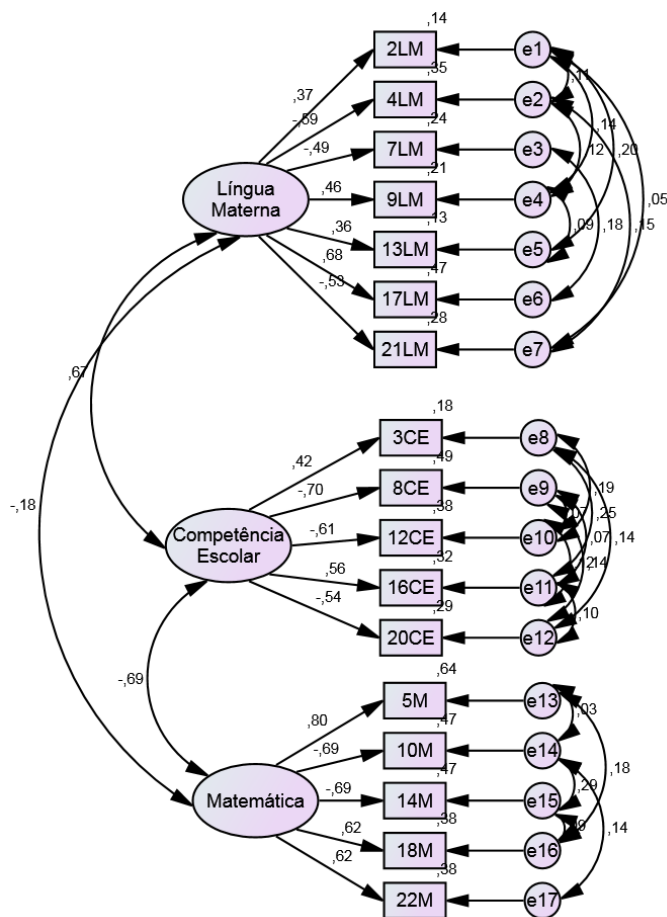


Figura 15. AFC do Modelo de Autoconceito Académico

Das sete medidas de ajustamento usadas, três revelaram um ajustamento aceitável (X^2/df , CFI, TLI) e quatro um ajustamento considerado bom (Tabela 15). Confirma-se assim a estrutura fatorial testada para a amostra em estudo.

Tabela 15 - *Autoconceito Académico: Medidas de Ajustamento*

Medidas Ajustamento	Valores encontrados
X^2/df	$X^2/df = 4.019$
CFI	CFI = .893
GFI	GFI = .924
TLI	TLI = .847
RMSEA	RMSEA = .073
PCFI	PCFI = .624
PGFI	PGFI = .674

Por último, na Tabela 16 apresentamos os valores de alpha para cada uma das dimensões do autoconceito académico que obtivemos no nosso estudo, complementando estes valores com aqueles obtidos noutras pesquisas.

Tabela 16 – *Alphas de Cronbach para cada uma das dimensões do Autoconceito acadêmico.*

Dimensões	Estudo atual	Pereira (2008)	Peixoto (2003)
Competência escolar	.69	.75	.74
Competência em Português	.70	.70	.74
Competência em Matemática	.82	.79	.88

A escala de autoconceito acadêmico obteve um valor de *alpha* total de .82, o que é demonstrativo de uma consistência interna elevada.

As dimensões, Competência escolar e Competência em Português apresentaram um valor adequado de *alpha* e na dimensão, Competência em Matemática, o valor de *alpha* é muito bom.

As correlações dos itens com os totais das respectivas dimensões (com as devidas e supostas exclusões de itens em excesso, ou mais atribuídos a outra dimensão) são, na sua maioria, superiores a .40, não existindo qualquer item cuja eliminação conduza ao aumento da consistência interna do instrumento.

Os resultados obtidos pelo nosso estudo são concordantes com aqueles obtidos em estudos anteriores e que apontam, concernentes às boas qualidades psicométricas do instrumento (Tabela 15).

1.4.0 SRQ-A

1.4.1. Dados resultantes de estudos prévios

Com base na teoria da autodeterminação foi desenvolvido um instrumento de autorresposta, amplamente utilizado em ambiente escolar - O Questionário de Autorregulação Académica (*SRQ-A*), (Ryan & Connell, 1989).

Este instrumento, nas análises psicométricas à sua versão original, realizadas por Ryan e Connell (1989) revelou uma distribuição dos itens em dois fatores, constituindo-se os mesmos como lados opostos do espectro de autonomia. No entanto, apesar do fato de essa estrutura ter validade discriminante significativa, os autores decidiram incluir uma estrutura fatorial de quatro fatores (Regulação intrínseca; Regulação identificada; Regulação Introjetada; Regulação Externa), a fim de explicar a significância psicológica das categorias, que teriam sido perdidas no percurso analítico fatorial e que é fundamental pois tem por base a própria abordagem teórica proposta por Ryan e Connel (1989).

Os valores encontrados por Ryan e Connel (1989) revelaram níveis moderados a altos de consistência para as quatro subescalas variando de .62 a .82. O questionário final ficou composto por 26 itens, dos 32 inicialmente implementados.

Com o objetivo de adaptar e validar o SRQ-A numa amostra representativa de estudantes alemães, composta por 672 crianças (327 meninas), com idades entre 8 e 14 anos, de uma escola primária e duas secundárias da Alemanha, Kröner e colaboradores (2017) realizaram análises estatísticas condizentes à sua análise fatorial confirmatória - AFC. Fruto da referida análise de dados foram retirados quatro itens do questionário original, uma vez que os mesmos apresentavam um peso inferior ao desejado, inclusivamente com valores inferiores a .40. Desta retirada de quatro itens, resultaram um total de 28 itens. A versão alemã do SRQ-A revelou, para todas as subescalas, uma boa consistência interna, apresentando valores de *alpha de cronbach* compreendidos entre .75 e .88.

1.4.2. Dados resultantes do presente estudo

No sentido de averiguar a estrutura deste instrumento realizou-se uma análise fatorial confirmatória aos 32 itens que constituem a escala original.

Após a realização de análises foram obtidos 4 fatores, correspondentes às 4 dimensões do questionário, à semelhança da estrutura original do instrumento construído.

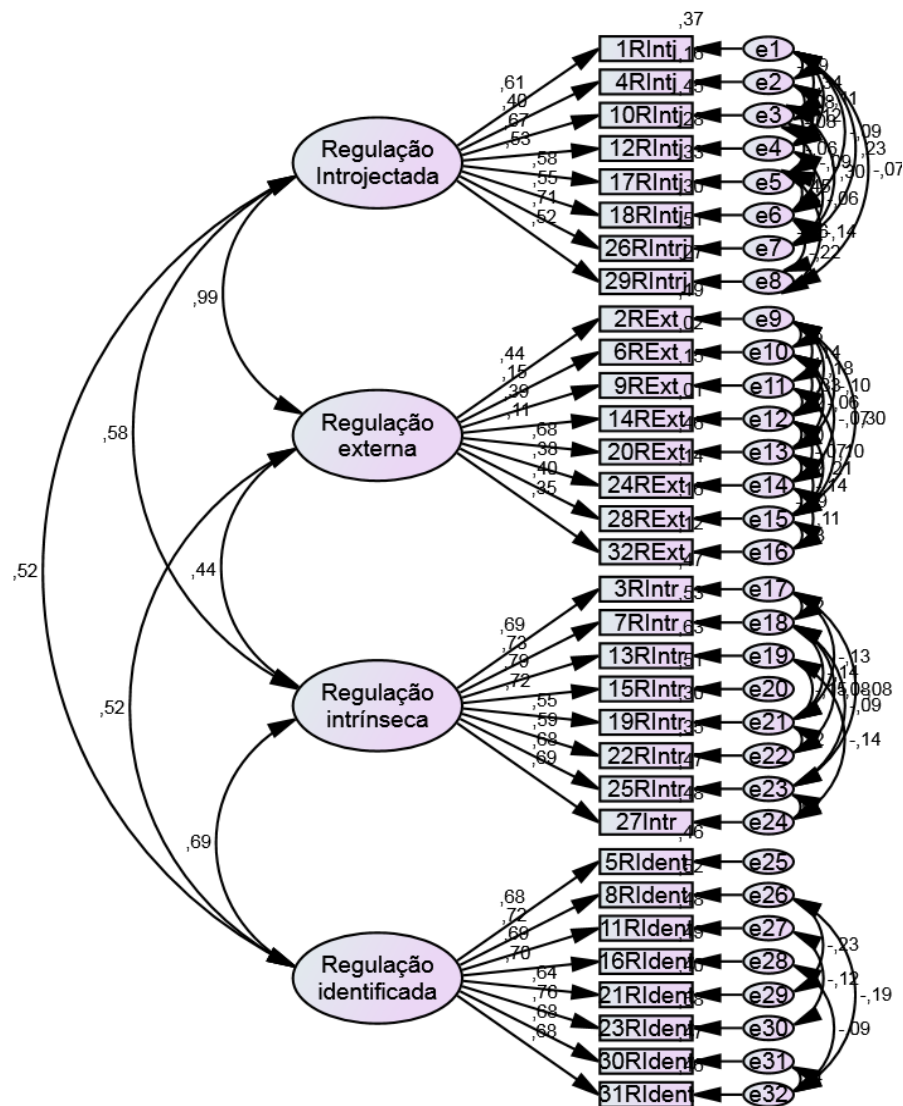


Figura 16- AFC: Confirmação da estrutura (4 fatores) - Autorregulação Académica

De seguida poderão ser observadas as sete medidas de ajustamento e os valores encontrados, os quais serão avaliadas face aos respetivos valores de referência (Tabela 16).

Tabela 17 - Regulação para a Aprendizagem: Medidas de Ajustamento

Medidas de Ajustamento	Valores encontrados
χ^2/df	$\chi^2/df = 3.656$
CFI	CFI = .856
GFI	GFI = .862
TLI	TLI = .824
RMSEA	RMSEA = .068
PCFI	PCFI = .704
PGFI	PGFI = .666

Das sete medidas de ajustamento usadas, quatro revelaram um ajustamento aceitável (χ^2/df ; CFI; GFI; TLI), (Tabela 16) e três um ajustamento bom (Tabela 17). Confirma-se assim a estrutura fatorial original do instrumento, para a amostra testada.

Obtivemos um valor de *alpha* para a escala total de .90, o que é indiciador de uma consistência interna excelente (Tabela 17), (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995; Hora, Monteiro, & Arica, 2010; Kline, 2011). As quatro dimensões do instrumento revelam valores de *alpha*, entre .65 e .88.

Tabela 18 – *Alphas de Cronbach para cada uma das dimensões da autorregulação*

Dimensões	Estudo Atual	Kröner et. al. (2017)	Taborda Ferreira (2016)
Regulação Intrínseca	.87	.88	.80
Regulação Identificada	.88	.87	.80
Regulação Introjetada	.80	.82	.75
Regulação Externa	.65	.75	.71

Na dimensão com um valor de *alpha* mais baixo (Regulação externa $\alpha = .65$), constata-se a inexistência de qualquer item cuja eliminação conduzisse à subida da consistência interna (Tabela 18). Contudo verificou-se a existência de alguns itens com correlações abaixo de .40, embora significativas, com a respetiva dimensão original de pertença.

Os resultados obtidos pelo nosso estudo suportam, à semelhança doutros estudos realizados, a possibilidade de utilizar este instrumento de medida devido às suas boas qualidades psicométricas.

1.5.Síntese

Os resultados quanto à tradução portuguesa dos Questionários Child PARQ, mãe e pai, e Child PAQ revelaram valores adequados de validade através da análise da AFC e de fidelidade, notória pela análise da consistência interna. Constatou-se a pertinência da utilização do *Child PARQ*, mãe e pai, respeitando a sua estrutura original: A perceção de aceitação/rejeição parental, pai e mãe, mantendo-se as suas 4 dimensões, o que se traduz na manutenção do número total de dimensões concernentes às perceção de aceitação/rejeição parental.

No caso do ajustamento psicológico, o instrumento não manteve a pertinência da sua utilização na versão original, tendo-se eliminado uma dimensão, a dimensão da irresponsividade emocional. Às dimensões instabilidade e emocional e dependência foi retirado um item a cada uma.

Quanto aos questionários responsáveis pela avaliação da motivação para a aprendizagem e do autoconceito acadêmico observa-se que os mesmos revelaram boas qualidades psicométricas, sendo passíveis de ser aplicados a amostras de alunos portugueses a frequentar o ensino básico português (Monteiro, 1998; Peixoto, 2003).

2. Análise ao Modelo Hipotético

O nosso segundo objetivo consistiu em estudar as relações estabelecidas entre a percepção de aceitação/rejeição parental (pai e mãe); o ajustamento psicológico; o autoconceito acadêmico; a motivação para a aprendizagem, e o desempenho acadêmico.

Para tal, hipotetizámos um modelo com base na revisão da literatura que efetuámos e decidimos testá-lo, para percebermos se o mesmo se demonstraria ajustado para os sujeitos do nosso estudo.

Na análise do modelo de relações, as variáveis percepção da aceitação/rejeição parental, ajustamento psicológico, autoconceito acadêmico e autorregulação académica foram obtidas através do *score* das dimensões que as constituem. Deste modo, a percepção sobre a aceitação/rejeição parental foi definida a partir das suas quatro dimensões constituintes (afeto/calor parental; hostilidade e agressão; Negligência/Indiferença; Rejeição Indiferenciada). O autoconceito acadêmico definiu-se a partir da média da percepção da competência escolar, competência em português e competência em matemática. A autorregulação representou-se através da média obtida nas 4 dimensões (Regulação Intrínseca, Regulação Identificada; Regulação Introjetada; Regulação Externa). Relativamente ao ajustamento psicológico, o mesmo foi definido pelas médias de 6 dimensões (Hostilidade; Dependência; Autoestima negativa; Autoadequação negativa; Instabilidade emocional; Visão negativa do mundo). A variável concernente ao desempenho acadêmico foi considerada como variável observada, utilizando-se a média das notas a português e matemática obtidas no final do 2º período.

Para efetuarmos as análises ao modelo recorreremos ao *software* informático AMOS 4.01, procedendo a uma análise de trajetórias. A análise de Trajetórias ou *Path Analysis* é usada para estudar relações estruturais (efeitos diretos e indiretos) entre as variáveis manifestas, a partir da

estrutura correlacional entre as variáveis. As relações estruturais que refletem hipóteses causais sobre os efeitos diretos e indiretos das variáveis manifestas são, particularmente, apropriadas para testar hipóteses de mediação entre variáveis (Marôco 2010). A validação do modelo estrutural teve por base a metodologia de análise de equações estruturais (*Structural Equation Modeling - SEM*), por recurso ao *software AMOS* (versão 22, *SPSS Inc.*, Chicago, IL).

O método utilizado para a estimação dos parâmetros desconhecidos, das diferentes trajetórias do modelo, foi o da máxima verossimilhança (*maximum likelihood*), que forneceu as estimativas dos coeficientes estandardizados das trajetórias, o desvio padrão, a estatística Z teste (critical ratio) e o p-value (valores de $p < .05$ foram considerados como indicativos de trajetórias significativas).

O ajustamento do modelo foi avaliado através dos índices de ajustamento X^2/df , CFI, GFI, TLI e o RMSEA. O modelo que foi desenhado no AMOS retratou todas as trajetórias contempladas nas hipóteses.

Sublinha-se que, para uma melhor compreensão dos resultados sobre este modelo, a análise obedece ao pressuposto de que a mesma representa um, entre vários modelos possíveis.

Apresentamos, de seguida, o modelo hipotético testado (Figura 17).

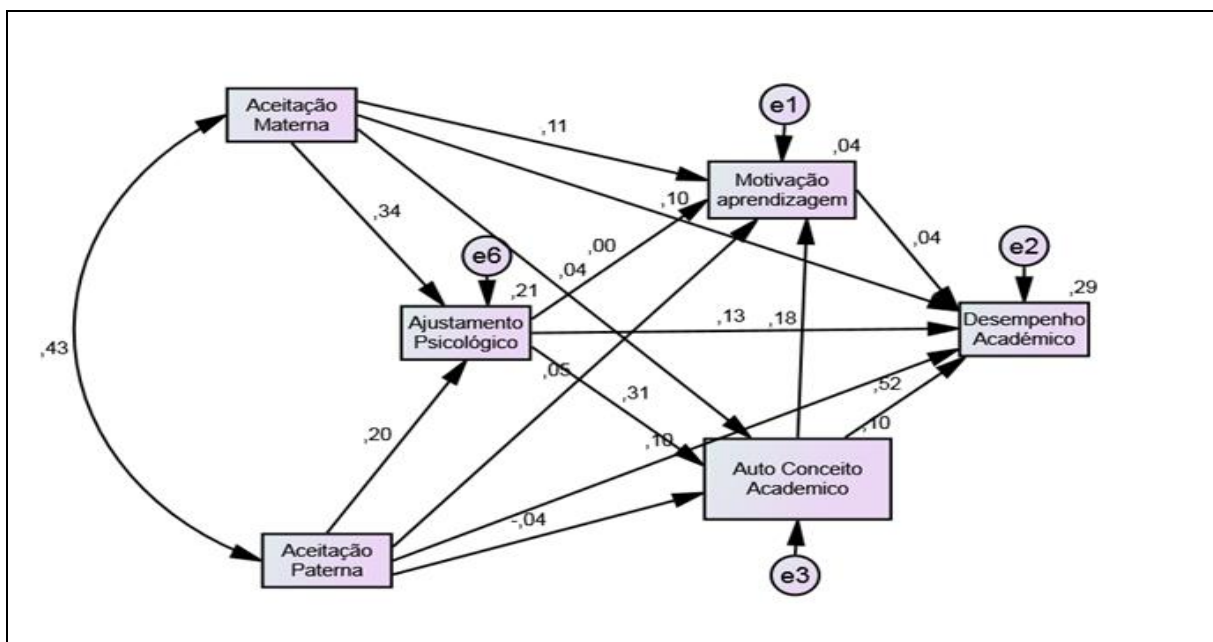


Figura 17 - Modelo hipotético testado

Os resultados obtidos permitiram constatar que o modelo teórico testado não se revelou ajustado, o RMSEA de .246, revela um ajustamento inaceitável e o X^2/df de 35,513 e o GFI = .752 um ajustamento mau. De seguida, foram avaliadas as trajetórias relativas a cada hipótese analisando a significância e estimativa da relação (Tabela 19).

Tabela 19 - Resultados das Estimativas do Modelo Path Analysis

			Standardized Regression Weights	S.E.	C.R.	p
Ajustamento_Psicológico	<---	Aceitação_Materna –H1	.344	.246	8.395	***
Ajustamento_Psicológico	<---	Aceitação_paterna – H1	.197	.199	4.800	***
Auto_conceito_Academico	<---	Aceitação_paterna –H2	-.038	.117	-.848	.397
Auto_conceito_Academico	<---	Aceitação_Materna –H2	.042	.151	.897	.370
Auto_conceito_Academico	<---	Ajustamento_Psicológico- H5	.315	.024	7.053	***
Motivação_Aprendizagem	<---	Aceitação_paterna – H3	.052	.223	1.117	.264
Motivação_Aprendizagem	<---	Ajustamento_Psicológico – H6	.000	.048	-.002	.999
Motivação_Aprendizagem	<---	Auto_conceito_Academico – H8	.176	.080	4.055	***
Motivação_Aprendizagem	<---	Aceitação_Materna – H3	.109	.288	-2.373	*
Desempenho_Académico	<---	Motivação_aprendizagem – H10	.040	.002	1.128	.259
Desempenho_Académico	<---	Auto_conceito_Academico – H9	.524	.004	13,874	***
Desempenho_Académico	<---	Ajustamento_Psicológico – H7	.133	.002	-3,208	.001
Desempenho_Académico	<---	Aceitação_Materna – H4	.099	.014	2.390	*
Desempenho_Académico	<---	Aceitação_paterna – H4	.099	.011	2.487	*

*** $p < .001$ * $p < .05$

Tal como se pode observar na Tabela 19 e analisando as trajetórias referentes às hipóteses constata-se que a hipóteses 1 se confirma: A percepção de aceitação/rejeição parental, mãe e pai, é preditora do ajustamento psicológico (H1, $\beta = .344$, $p = .000$; H1, $\beta = .197$, $p = .000$), tendo uma relação positiva com essa variável. Contudo, sublinhamos o facto de a percepção de aceitação/rejeição paterna ter revelado valores mais baixos do que os da aceitação materna.

A percepção aceitação/rejeição materna é também preditora da motivação para a aprendizagem confirmando-se assim, parcialmente, a hipótese 3, (H3: $\beta = .109$, $p = .018$), já que para o pai a hipótese não se confirmou devido à não significância da relação (H3: $\beta = .052$, $p = .264$).

Para lá da importância inegável do bem-estar psicológico como variável indispensável ao desenvolvimento holístico do sujeito importa, também, relevar as razões que poderão conduzir ao (in)sucesso escolar dos alunos.

A rejeição parental tem sido associada na literatura a várias consequências negativas, dentro das quais a obtenção de insucesso académico (Ali, 2011; Rohner, 2004; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005).

Relativamente ao efeito das percepções de aceitação/rejeição parental no desempenho académico, verificou-se a existência de uma relação entre estes fatores quer para a aceitação materna (H4: $\beta = .099$, $p = .017$), quer para a aceitação paterna (H4: $\beta = .099$, $p = .013$), deste modo, a hipótese H4 confirma-se.

A Hipótese 5 também se confirma, ou seja, o ajustamento psicológico é um preditor significativo do autoconceito académico, sendo a relação positiva (H5: $\beta = .315$, $p = .000$). O autoconceito académico demonstrou-se, ainda, preditor do desempenho académico, confirmando-se a hipótese 9 (H9: $\beta = .524$, $p = .000$).

Para além disso sublinha-se, quanto ao estado da arte do autoconceito académico, que o mesmo se demonstra associado com o desempenho académico e, também, com outras variáveis associadas à aprendizagem (*e.g.* motivação para a aprendizagem).

Assim, as hipóteses 8 e 9 viram-se, também, confirmadas, revelando a variável autoconceito académico como preditora da variável relativa à motivação para a aprendizagem (H8, $\beta = .176$, $p = .000$) e do desempenho académico (H9: $\beta = .524$, $p = .000$). Constatou-se,

deste modo, a existência de um efeito positivo e significativo do autoconceito na motivação para a aprendizagem dos alunos, do 3º ciclo do ensino básico que compunham a nossa amostra.

A hipótese 10 não se confirmou, uma vez que a motivação para a aprendizagem não demonstrou ter efeito no desempenho académico dos alunos. (H10: $\beta = .002$, $p = .259$).

O principal objetivo foi testar, estatisticamente, o ajustamento de um modelo concetual elaborado neste estudo, com base na literatura da especialidade que foi sendo recolhida e consultada, ao longo do tempo. O modelo elaborado foi hipotetizado com base nas relações estabelecidas entre variáveis autoperceptivas como a perceção de aceitação/rejeição parental; o ajustamento psicológico; o autoconceito académico; a motivação para a aprendizagem, já mencionadas nesta pesquisa, e o desempenho académico dos alunos.

Procedemos às decorrentes alterações ao modelo, ao retirar as trajetórias que constaram como não significativas e que já foram referidas. Retirámos, por exemplo, a relação entre a motivação para a aprendizagem e o desempenho académico, porque a motivação para a aprendizagem não revelou ter efeitos no desempenho académico. Deste modo tornou-se mais irrelevante enquadrar a relação entre a perceção de aceitação/rejeição materna e a motivação para a aprendizagem, pelo que optámos por reité-la da análise. Obtivemos, finalmente, um modelo ajustado.

Este segundo modelo testado obteve um bom ajustamento (Figura 18). Apesar disso, neste novo modelo que apresenta um bom ajustamento, constata-se que uma das relações não tem um efeito significativo (Aceitação Materna \rightarrow Desempenho $\beta = .054$, $p = .171$). Resolveu-se assim testar outro modelo sem essa relação (ver Figura 18), tendo o modelo melhorado ligeiramente algumas medidas de ajustamento e apresentado todas as relações com efeitos significativos. Considera-se, assim, o modelo final, aquele que apresentamos na Figura 19.

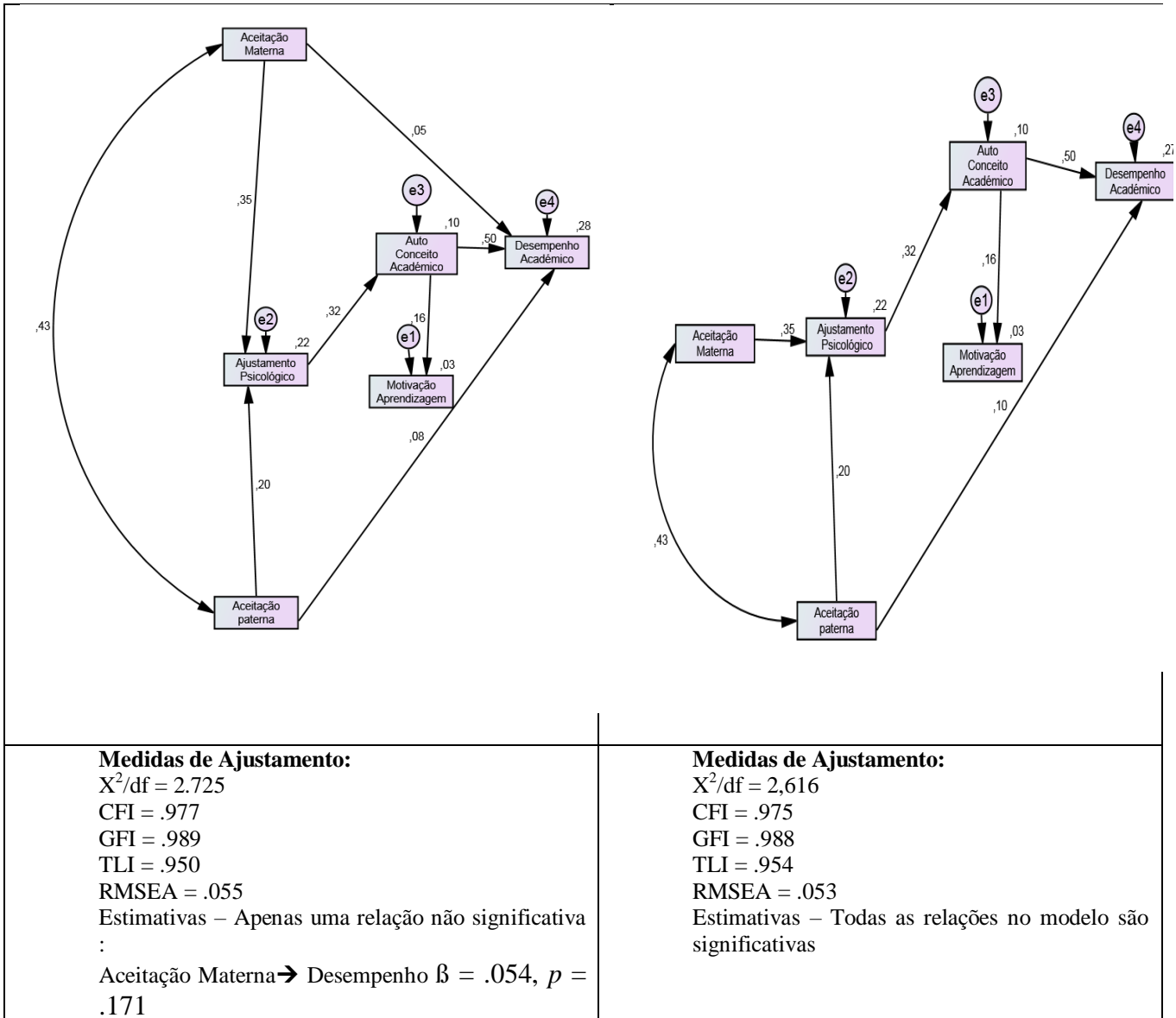


Figura 18 – Segundo modelo, ajustado, com uma das trajetórias não significativa e modelo final ajustado, com todas as trajetorias significativas

O modelo final revela, de acordo com as medidas de ajustamento CFI (0,975) TLI (0,954), GFI (0,988) um ajustamento muito bom, segundo o RMSEA (0,553) um ajustamento bom e segundo o X^2/df um ajustamento aceitável.

Os resultados obtidos apontam, nomeadamente, para a relevância das perceções de aceitação/rejeição parental, relativas ao pai e à mãe, para o ajustamento psicológico. Em suma, sustentam a significância da relação entre as perceções de aceitação/rejeição parental, consideradas a título individual, mãe e pai, para o ajustamento psicológico dos filhos.

Ao demonstrar bons valores de ajustamento, permitiu constatar que as perceções de aceitação materna e paterna dos estudantes que compuseram a amostra, assumiram, entre outros aspetos, um contributo positivo no seu ajustamento psicológico, com o efeito da perceção de aceitação paterna a revelar um contributo positivo, também, para o desempenho académico.

O ajustamento psicológico demonstrou contribuir para o autoconceito académico. Por outro lado, o autoconceito académico revelou contribuir quer para a motivação para a aprendizagem, quer para o desempenho académico dos alunos. O autoconceito académico e a aceitação paterna foram os únicos a contribuir diretamente para o desempenho académico, com um contributo em especial, do autoconceito académico para o desempenho académico (Figura 18).

Efeitos Indiretos das Variáveis no Desempenho Académico

Com o objetivo de percebermos, efetivamente, se existiriam efeitos indiretos da aceitação materna e/ou do ajustamento psicológico no desempenho académico procedemos às respetivas análises.

Para tal, utilizou-se o *software SPSS Amos 25* para efetuar a simulação de Monte-Carlo, com o intuito de estimar os erros padrão e significância dos efeitos indiretos por reamostragem Bootstrap (Marôco 2010), tendo sido utilizado um intervalo de confiança de 95%. Este método utiliza um número elevado de amostras (geralmente 2000) com reposição, apresenta elevada precisão e é livre de qualquer pressuposto sobre as variáveis com exceção de que a amostra

represente, convenientemente, a amostra em estudo (Marôco 2010). Os resultados podem ser consultados na Tabela 20.

Tabela 20 - *Significância dos Efeitos de Mediação por Reamostragem Bootstrap*

	Aceitação Materna	Ajustamento Psicológico
Desempenho Académico - Efeitos indiretos standardizados	.018	.009
Desempenho Académico - Efeitos indiretos standardizados – IC95% limite inferior	.014	.007
Desempenho Académico Efeitos indiretos standardizados – IC95% limite superior	.025	.011
Desempenho Académico - Valor de Significância	.005	.006

O efeito indireto da variável “Aceitação materna” no desempenho é de: .018 [IC 95% : .014, .025], $p = .005$. O zero não está presente no intervalo de confiança e o valor da significância é inferior a .05, como tal rejeita-se H_0 e considera-se a existência de um efeito indireto da percepção da aceitação materna no desempenho académico.

O efeito indireto da variável “Ajustamento psicológico” no desempenho académico é de: .009 [IC 95% : .007, .011], $p = .006$. O zero não está presente no intervalo de confiança e o valor da significância é inferior a .05, como tal considera-se a existência de um efeito indireto ajustamento psicológico das crianças, no seu desempenho académico.

Os resultados apontam para a existência de efeitos indiretos da percepção de aceitação/rejeição materna, e do ajustamento psicológico no desempenho académico dos alunos.

Através dos dados obtidos pode dizer-se que a percepção da aceitação materna influencia, de forma indireta, o desempenho académico, à selhança do ajustamento psicológico.

Deste modo, apresetamos novamente o modelo final ajustado, agora com os efeitos indiretos da aceitação/rejeição materna e do ajustamento psicológico face ao desempenho académico, também incluídos. Os efeitos indiretos estão assinalados com as setas a tracejado.

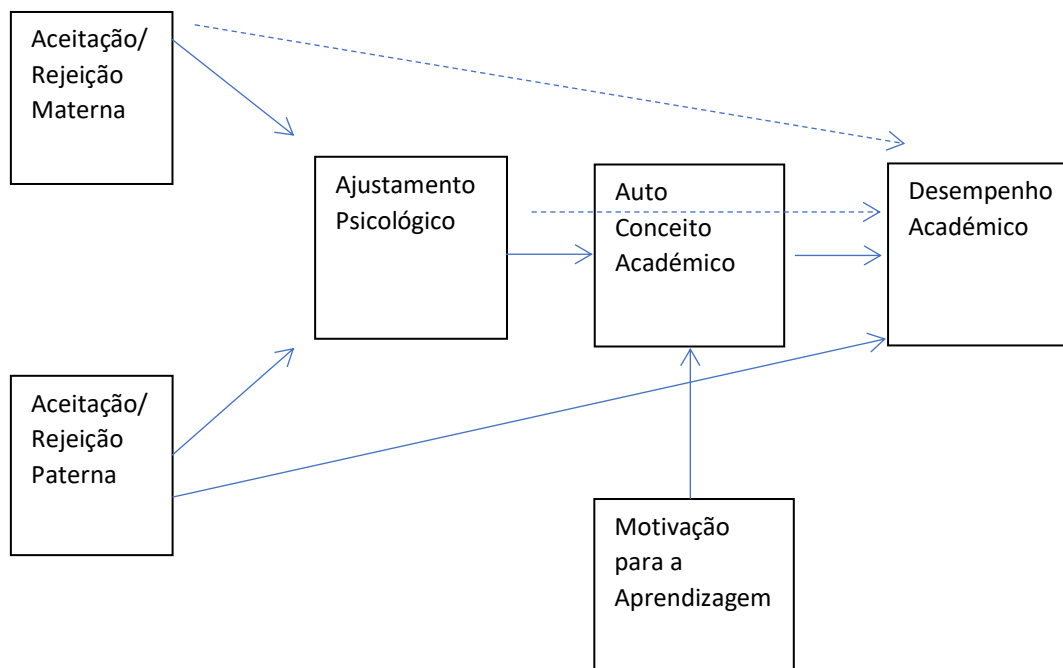


Figura 19 - Modelo final integrado

3. Perceções de Aceitação/Rejeição parental, género e ano de escolaridade

O nosso terceiro objetivo de estudo era realizar análises com base no género e no ano de escolaridade dos alunos, no que diz respeito às perceções de aceitação/rejeição parental, relativas ao pai e à mãe, e ao seu ajustamento psicológico. Enquadradas neste terceiro objetivo foram realizadas algumas análises estatísticas que serão, seguidamente, descritas.

3.1.A Percepção de Aceitação/Rejeição Parental e as Questões de Género

Tivemos por objetivo analisar as percepções de aceitação/rejeição parental, relativas ao pai e à mãe, para o total dos participantes da pesquisa. Para tal, recorreu-se ao teste paramétrico *t de student* para amostras dependentes, uma vez que se pretendeu comparar nos mesmos sujeitos, a percepção que têm do comportamento do pai com a percepção que têm do comportamento da mãe (2 amostras dependentes).

Utilizou-se sempre o *score* médio nas dimensões (soma dos itens a dividir pelo número de itens que as compõem). De realçar que as dimensões da escala estão todas formuladas pela negativa, inclusive a dimensão afeto onde um *score* mais elevado indica mais problemas a este nível. Efetuou-se também o somatório das dimensões da escala para obter um total da percepção de problemas de comportamento do pai e da mãe.

Tabela 21 – *Teste t de student para amostras dependentes: Comparação da percepção dos alunos sobre a percepção de aceitação/rejeição parental (amostra total)*

	Média	N	Desvio Padrão	<i>t-student</i> amostras dependentes	P	D Cohen
Afeto Mãe	1.51	573	.53	-9.972		
Afeto Pai	1.80	573	.77		.000***	-.44
Hostilidade/Agressão Mãe	1.48	573	.54	-.192	.848	
Hostilidade/Agressão Pai	1.49	573	.58			-.02
Indiferença/Negligência Mãe	1.94	573	.48	5.347	.000***	.26
Indiferença/Negligência Pai	1.80	573	.69			
Rejeição Indiferenciada Mãe	1.37	573	.56	-4.596	.000***	-.21
Rejeição Indiferenciada Pai	1.50	573	.69			
Total Mãe	1.58	573	.42	-3.202		
Total Pai	1.65	573	.57		.001***	-.14

*** $p \leq .001$, D Cohen: pequeno: $20 \leq d < .50$; médios se: $.50 \leq d < .80$ e grandes: $d \geq .80$

Para a amostra total, tanto as percepções de aceitação da mãe como do pai revelaram níveis adequados, o que significa que os jovens da nossa amostra se sentem percebidos como aceites, pelos seus pais – dentro da média. Confirma-se, assim, a hipótese 11 – “Os Alunos, em geral, expressam um valor adequado de percepção de aceitação/rejeição para o pai e para a mãe”.

Ainda que ambas as percepções de aceitação/rejeição parental, relativas ao pai e à mãe tenham revelado um valor adequado para o conjunto dos participantes verificaram-se diferenças significativas na percepção que têm, em geral, da aceitação/rejeição do pai e da mãe.

. Constata-se uma percepção de maior aceitação por parte da mãe, do que do pai. Embora os valores para ambos estejam abaixo da média relembramos que os instrumentos responsáveis pela mensuração da aceitação/rejeição parental são cotados no sentido da rejeição, pelo que valores abaixo da média são reveladores de bons valores de aceitação parental.

Os filhos revelaram uma percepção de carinho mais elevada relativamente às mães, percebendo a mãe como menos rejeitante (Tabela 21). No entanto, sentem-na como mais negligente. Os valores de *D de Cohen* obtidos revelam dimensões de efeito pequenas, sendo mais elevadas na dimensão afeto.

A negligência é a dimensão que surge, com valores mais elevados, para a percepção relativa ao pai e à mãe.

Para estabelecer as comparações com base no género feminino/masculino e nos três anos de escolaridade (7º, 8º, e 9º) relativamente às percepções de aceitação/rejeição parental recorreu-se a uma *Anova One way* multivariada (MANOVA).

Uma vez que as dimensões de cada instrumento (versão que avalia a percepção de aceitação/rejeição para o pai e para a mãe, e desajustamento psicológico) estão relacionadas entre si, foi pertinente usar uma análise multivariada. A natureza quantitativa da escala, a elevada dimensão dos grupos e a existência de homogeneidade de variâncias entre eles permitiu o uso deste teste paramétrico.

Utilizou-se sempre o *score* médio nas dimensões (soma dos itens a dividir pelo número de itens que as compõem). De realçar que as dimensões da escala estão todas pela negativa,

inclusive a dimensão afeto onde um *score* mais elevado indica mais problemas a este nível. Efetuou-se também o somatório das dimensões da escala para obter um total da perceção de problemas de comportamento do pai e da mãe.

A análise conduzida apenas revelou a existência de uma diferença significativa, para $p \leq .001$, entre os alunos do género feminino e masculino, na dimensão relativa à hostilidade/agressão paterna. Os rapazes demonstraram perceber uma maior hostilidade/agressão por parte do pai, do que as raparigas. O valor do *Partial Eta Squared* revela que a dimensão do efeito nesta dimensão é pequena ($\eta^2 p = 0,020$), (Tabela 22).

Tabela 22 – ANOVA one way multivariada: Comparação entre alunos do género feminino e masculino, para a percepção de aceitação/rejeição parental.

	Género	Média	Desvio Padrão	N	MANOVA	P	Partial Eta Squared
Afeto Mãe	Feminino	1.49	.52	257			
	Masculino	1.52	.52	316	.479	.489	.001
Hostilidade Mãe	Feminino	1.45	.54	257			
	Masculino	1.51	.53	316	2.088	.149	.004
Indiferença Mãe	Feminino	1.94	.49	257			
	Masculino	1.95	.47	316	.086	.770	.000
Rejeição Indiferenciada Mãe	Feminino	1.33	.51	257			
	Masculino	1.40	.58	316	2.034	.154	.004
Total Mãe	Feminino	1.55	.42	257			
	Masculino	1.59	.42	316	1.503	.221	.003
Afeto Pai	Feminino	1.85	.80	257			
	Masculino	1.76	.73	316	2.174	.141	.004
Hostilidade Pai	Feminino	1.40	.49	257			
	Masculino	1.56	.63	316	11.402	.001***	.020
Indiferença Pai	Feminino	1.85	.70	257			
	Masculino	1.76	.66	316	2.229	.136	.004
Rejeição Indiferenciada Pai	Feminino	1.47	.67	257			
	Masculino	1.53	.70	316	.914	.339	.002
Total Pai	Feminino	1.64	.56	257			
	Masculino	1.65	.58	316	.037	.847	.000

*** $p \leq .001$; $\eta^2 p : \leq .05$ dimensão de efeito pequeno, $]0.05, 0.25]$ dimensão de efeito médio; $]0.25, 0.50]$ dimensão de efeito elevado; > 0.50 dimensão de efeito muito elevado

A nível global, não foram reveladas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros dos alunos, para as perceções de aceitação/rejeição parental. Apenas na dimensão hostilidade/agressão por parte do pai se verificaram diferenças significativas, com os rapazes a apresentarem valores mais elevados do que as raparigas. Confirma-se, deste modo a Hipótese 12 – “As raparigas e rapazes apresentarão um valor semelhante na perceção de aceitação relativamente aos pais, (pai e mãe)”.

A perceção de indiferença/negligência materna foi a dimensão com valores mais elevados para ambos os géneros. No entanto a rejeição indiferenciada da mãe aparece com os valores mais baixos.

3.2.A Perceção de Aceitação/Rejeição Parental e o Ano de escolaridade

Tivemos por objetivo comparar a perceção de aceitação/rejeição parental nos três anos de escolaridade. Para tal, aplicou-se uma Anova One way multivariada (MANOVA). Utilizou-se sempre o *score* médio nas dimensões (soma dos itens a dividir pelo número de itens que as compõem).

De realçar que as dimensões da escala estão todas pela negativa, inclusive a dimensão afeto onde um score mais elevado indica mais problemas a este nível. Efetuou-se também o somatório das dimensões da escala para obter um total da perceção de problemas de comportamento do pai e da mãe (Tabela 23).

Nas dimensões e total da escala relativas ao comportamento da mãe existem diferenças significativas entre os anos escolares. Recorreu-se ao teste *post-hoc* de *Scheffé* para identificar quais os anos que apresentam essas diferenças. De uma maneira geral os alunos do 9º ano percecionam mais rejeição pelas mães (total da escala) do que os alunos do 7º e 8º ano. Na dimensão agressão os alunos do 9º ano percecionam, no entanto, menos comportamentos hostis nas mães do que os alunos dos outros anos. Na dimensão rejeição indiferenciada materna, os alunos do 8º ano tiveram uma média mais alta do que os alunos do 9º ano. De salientar que na subescala afeto há uma dimensão de efeito médio ($\eta^2_p = 0,056$).

Tabela 23 – ANOVA One Way Multivariada: Comparação entre os diferentes anos de escolaridade relativa às percepções de aceitação/rejeição parental.

	Ano	Mean	Std. Deviation	N	MANOVA	P	Partial Eta Squared
Afeto Mãe	7º ano	1.42	.48	214	16.795	.000***	.056
	8º ano	1.45	.47	202			
	9º ano	1.71	.59	157			
Hostilidade Mãe	7º ano	1.51	.53	573	6.822	.001***	.023
	8º ano	1.46	.47	214			
	9º ano	1.41	.48	202			
Negligência Mãe	7º ano	1.61	.67	157	7.323	.001***	.025
	8º ano	1.48	.54	573			
	9º ano	1.91	.46	214			
Rejeição Indiferenciada Mãe	7º ano	1.88	.43	202	5.064	.007**	.017
	8º ano	2.06	.55	157			
	9º ano	1.94	.48	573			
Total Mãe	7º ano	1.36	.50	214	12.648	.000***	.042
	8º ano	1.29	.48	202			
	9º ano	1.48	.69	157			
Afeto Pai	7º ano	1.37	.56	573	16.487	.000***	.055
	8º ano	1.54	.37	214			
	9º ano	1.51	.37	202			
Hostilidade Pai	7º ano	1.72	.51	157	3.851	.022*	.013
	8º ano	1.58	.42	573			
	9º ano	1.60	.64	214			
Negligência Pai	7º ano	1.83	.75	202	14.151	.000***	.047
	8º ano	2.04	.87	157			
	9º ano	1.80	.77	573			
Rejeição Indiferenciada Pai	7º ano	1.40	.47	214	5.752	.003**	.020
	8º ano	1.51	.62	202			
	9º ano	1.57	.66	157			
Total pai	7º ano	1.49	.58	573	13.618	.000***	.046
	8º ano	1.65	.58	214			
	9º ano	1.77	.67	202			

*** $p \leq .001$; * $p \leq .05$; $\eta^2 p : \leq .05$ dimensão de efeito pequeno,]0.05, 0.25] dimensão de efeito médio;]0.25, 0.50] dimensão de efeito elevado; > 0.50 dimensão de efeito muito elevado

Nas dimensões e total da escala referente aos comportamentos promotores de aceitação/rejeição do pai também se constatarem diferenças significativas. No total da escala há diferenças entre todos os anos, aumentando a média com o ano de escolaridade, percebendo os alunos do 9º ano mais problemas de comportamento no pai do que os alunos dos outros anos. Nas subescalas afeto e negligência os alunos do 7º ano sentem menos problemas do que os alunos dos outros anos, contudo também são os alunos deste ano que percebem mais problemas de

agressão. Os alunos do 8º ano são os que percebem mais problemas de negligência. Na subescala do afeto, referente ao pai, o tamanho do efeito também é médio ($\eta^2_p = .055$).

Rejeita-se, deste modo, a Hipótese 13 – “Os alunos dos vários anos de escolaridade, (7º,8º,9º) apresentarão um valor semelhante na percepção de aceitação/rejeição parental, pai e mãe”, com os alunos do 9º ano a revelarem maiores níveis de rejeição materna e paterna que os alunos dos restantes anos de escolaridade.

4. Ajustamento Psicológico, género e ano de escolaridade

4.1. Ajustamento Psicológico e as questões de género

Tivemos por objetivo comparar o ajustamento psicológico dos alunos quanto ao género, rapazes e raparigas.

Para tal, aplicou-se uma Anova One way multivariada (MANOVA). Utilizou-se sempre o *score* médio nas dimensões (soma dos itens a dividir pelo número de itens que as compõem). De realçar que as dimensões da escala estão todas pela negativa, onde um *score* mais elevado indica mais problemas a este nível. Efetuou-se, também, o somatório das dimensões da escala para obter um total da percepção do ajustamento psicológico (Tabela 24).

Tabela 24 – Anova One Way multivariada: Comparação dos alunos do género feminino e masculino quanto ao ajustamento psicológico.

	Género	Mean	Std. Deviation	N	MANOVA	P	Partial Eta Squared
Hostilidade	Feminino	1.81	.60	257	2.620	.106	.005
	Masculino	1.89	.59	316			
Dependência	Feminino	3.03	.50	257	.365	.546	.001
	Masculino	3.00	.61	316			
AutoEstima Negativa	Feminino	1.82	.60	257	.751	.387	.001
	Masculino	1.78	.59	316			
Auto Adequação	Feminino	1.99	.55	257	1.764	.185	.003

Negativa	Masculino	1.93	.55	316			
Instabilidade Emocional	Feminino	2.67	.62	257	15.640	.000***	.027
	Masculino	2.47	.61	316			
Visão negativa	Feminino	1.94	.66	257	.685	.408	.001
	Masculino	1.98	.65	316			
Total Desajustamento	Feminino	2.21	.39	257	1,208	.272	.002
	Masculino	2.17	.38	316			

*** $p \leq .001$; * $p \leq .05$; $\eta^2 p : \leq .05$ dimensão de efeito pequeno,]0.05, 0.25] dimensão de efeito médio;]0.25, 0.50] dimensão de efeito elevado; > 0.50 dimensão de efeito muito elevado

O teste MANOVA apenas revelou a existência de uma diferença significativa entre o género feminino e masculino na dimensão instabilidade emocional, apresentando o género feminino uma média mais elevada. De salientar ainda que, em ambos os géneros é na dimensão dependência e instabilidade emocional que as médias são mais elevadas.

Em termos globais, não existem diferenças significativas entre os géneros relativamente ao ajustamento psicológico. Apesar disso, o género feminino apresenta valores mais elevados que o feminino, para o ajustamento psicológico,

5. O Ajustamento Psicológico e o Ano de escolaridade

Tivemos por objetivo comparar o ajustamento psicológico dos alunos quanto ao ano de escolaridade que se encontram a frequentar. Para tal, aplicou-se uma Anova One way multivariada (MANOVA). Utilizou-se sempre o *score* médio nas dimensões (soma dos itens a dividir pelo número de itens que as compõem). De realçar que as dimensões da escala estão todas pela negativa, onde um *score* mais elevado indica mais problemas a este nível. Efetuou-se, também, o somatório das dimensões da escala para obter um total da perceção do ajustamento psicológico (Tabela 25).

Tabela 25 – ANOVA One Way Multivariada: Comparação entre alunos de diferentes anos de escolaridade no ajustamento psicológico

*** $p \leq .001$; * $p \leq .05$; $\eta^2 p : \leq .05$ dimensão de efeito pequeno,]0.05, 0.25] dimensão de efeito médio]0.25, 0.50]

	Ano	Média	Desvio Padrão	N	MANOVA	P	Partial Eta Squared
Hostilidade	7º ano	1.82	.57	214	.807	.447	.003
	8º ano	1.85	.62	202			
	9º ano	1.90	.61	157			
Dependência	7º ano	3.16	.58	214	10.777	.000***	.036
	8º ano	2.95	.58	202			
	9º ano	2.89	.64	157			
Auto Estima Negativa	7º ano	1.74	.58	214	2.092	.124	.007
	8º ano	1.81	.63	202			
	9º ano	1.86	.59	157			
Auto Adequação Negativa	7º ano	1.92	.53	214	.917	.400	.003
	8º ano	1.99	.59	202			
	9º ano	1.97	.54	157			
Instabilidade Emocional	7º ano	2.52	.59	214	2.444	.088	.009
	8º ano	2.53	.64	202			
	9º ano	2.65	.64	157			
Visão negativa	7º ano	1.85	.64	214	5.444	.005*	.019
	8º ano	2.01	.68	202			
	9º ano	2.06	.65	157			
Total Desajustamento	7º ano	2.17	.36	214	1.003	.368	.004
	8º ano	2.19	.42	202			
	9º ano	2.22	.37	157			

dimensão de efeito elevado > 0.50 dimensão de efeito muito elevado

O teste MANOVA revelou a existência de diferenças significativas entre os anos de escolaridade em duas dimensões da escala do ajustamento psicológico: dependência, e visão negativa do mundo. O teste *post-hoc* Scheffé revelou que os alunos do 7º ano revelam maior dependência e menor visão negativa do mundo do que os alunos do 8º e 9º ano. Os alunos do 9º ano são os que revelam uma visão do mundo mais negativa e uma menor dependência. A nível global não existem diferenças significativas, de acordo com o ano de escolaridade, no ajustamento psicológico.

Confirmamos, deste modo, a hipótese 15 – “Os alunos dos vários anos de escolaridade (7º,8º,9º) apresentarão um valor semelhante no ajustamento psicológico.”

V-DISCUSSÃO

A pesquisa realizada teve três objetivos principais. O nosso primeiro objetivo consistiu na realização de análises estatísticas que permitissem analisar as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados no estudo: O Child PARQ versão reduzida para a mãe e para o pai, responsável pela avaliação das percepções de aceitação/rejeição parenta; o Child PAQ que avalia o ajustamento psicológico, a escala de autoconceito académico e o SRQ-A para avaliar a motivação para a aprendizagem.

Os resultados obtidos para o Child PARQ confirmaram a estrutura original de quatro fatores, tanto no respeito à versão materna como paterna, revelando um ajustamento adequado aos dados, à semelhança dos dados provenientes da validação grega (Tsaousis, Giovazolias & Mascha, 2012). O facto de o modelo original de quatro fatores ter surgido como robusto dever-se-á à utilização da AFC em detrimento da AFE cuja utilização permitiu, em estudos conduzidos anteriormente, encontrar evidência relativa ao modelo dos dois fatores de ordem superior (Aceitação – Rejeição), não replicando a estrutura dos quatro fatores de segunda ordem que este estudo permitiu constatar (Tsaousis, Giovazolias & Mascha, 2012). A relevância do estudo em referência prende-se à evidência do suporte transcultural do modelo originalmente proposto, composto por quatro fatores e da mensuração de constructos que são fenomenologicamente significativos para crianças originárias de diferentes culturas (Khaleque & Ali, 2017; Khaleque & Rohner, 2012; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005; Tsaousis, Giovazolias & Mascha, 2012).

Os parâmetros de ajustamento utilizados revelaram bons índices de ajustamento quer para a versão com o pai, quer para a versão com a mãe e a escala total apresenta uma consistência interna muito boa para a mãe, e excelente para o pai.

O facto de as análises fatoriais utilizadas permitirem, no caso da versão materna e paterna do Child PARQ obter a mesma estrutura da forma original, facilita o trabalho de pesquisa transcultural realizado no âmbito da *IPARTheory*, caso se queiram realizar trabalhos de pesquisa de cariz comparativo entre a cultura portuguesa, e outras (Rohner, 1986; Rohner, 2016).

Os resultados das análises às propriedades psicométricas da versão materna e paterna do Child PARQ permitem afirmar que os mesmos podem ser aplicados, com segurança, em

pesquisas que se ocupem do estudo das percepções de aceitação/rejeição parental para a realidade portuguesa dos alunos a frequentar o 3º ciclo de escolaridade.

No que concerne ao Child PAQ, os dados confirmaram a estrutura original de sete fatores. Optou-se pela retirada da dimensão da irresponsividade emocional que não apresentava níveis adequados quanto à sua consistência interna. Foram, ainda, retirados dois itens (um à dimensão da dependência, e outro à dimensão da instabilidade emocional) para que os valores de alfa nessas dimensões se vissem aumentados. A possibilidade da existência de valores mais baixos de consistência interna nas dimensões que compõem o ajustamento psicológico já tinha sido relatada em pesquisas anteriores (e.g. Khaleque & Rohner, 2002a; Rohner, 1978; Zoysa et al., 2007). Ainda assim, ao nível global, os parâmetros de ajustamento utilizados revelaram bons índices de ajustamento e a escala total apresenta uma consistência interna muito boa.

Os nossos dados relativamente às propriedades psicométricas do Child PAQ permitem afirmar que o mesmo pode ser aplicado, com segurança, em pesquisas que se ocupem do estudo do ajustamento psicológico, para a realidade portuguesa, na faixa etária estudada.

No que respeita à escala de autoconceito académico, os resultados obtidos confirmaram a estrutura de três fatores (competência escolar; competência em português; competência em matemática), à semelhança do que se encontrou em estudos prévios (e.g. Pereira, 2008; Peixoto, 2003).

Os parâmetros de ajustamento utilizados revelaram bons índices de ajustamento e índices de ajustamento aceitável e a escala total apresenta uma consistência interna muito boa.

Os resultados obtidos através da análise das propriedades psicométricas à escala de autoconceito académico permitem afirmar que os mesmos podem ser aplicados, com segurança, em pesquisas que se ocupem do estudo do autoconceito académico, em alunos portugueses a frequentar o 3º ciclo de escolaridade.

Quanto ao questionário da autorregulação académica, os resultados confirmaram que se mantém a estrutura original de quatro fatores (Regulação intrínseca; Regulação identificada; Regulação introjetada e Regulação externa), à semelhança do que já foi encontrado em estudos prévios (Kröner et al., 2017; Taborda, 2016).

Os parâmetros de ajustamento utilizados revelaram índices de ajustamento entre o aceitável e o bom, e a escala total apresenta uma consistência interna excelente.

Este instrumento revelou boas qualidades psicométricas, sendo passível de ser aplicado a amostras de alunos portugueses, da mesma faixa etária dos alunos que compunham a nossa amostra.

No segundo objetivo desta investigação pretendeu-se analisar as relações estabelecidas entre a perceção de aceitação/rejeição parental (pai e mãe); o ajustamento psicológico; o autoconceito académico, a motivação para a aprendizagem e o desempenho académico.

Na análise das trajetórias entre estas relações contemplámos as variáveis: Perceção da aceitação/rejeição parental, ajustamento psicológico, autoconceito académico e motivação para a aprendizagem, que foram consideradas como variáveis latentes. A perceção sobre a aceitação/rejeição parental foi definida a partir do total para o pai e para a mãe da perceção de aceitação/rejeição (através das médias obtidas nas várias dimensões). O total do ajustamento psicológico definiu-se a partir das médias obtidas nas várias dimensões. O total da motivação para a aprendizagem obteve-se através das médias nas várias dimensões. O total relativo ao autoconceito académico foi conseguido através das médias à competência em português, competência em matemática e competência escolar.

O desempenho académico considerou-se como variável observada, utilizando-se as médias associadas a esta medida, nas notas a português e matemática obtidas no final do 2º período.

Aferimos que as perceções de aceitação/rejeição parental, pai e mãe, revelaram exercer um efeito direto (no que concerne à perceção de aceitação/rejeição materna) e indireto (no que respeita à perceção de aceitação materna) no desempenho académico dos alunos. Verificámos, à semelhança, um efeito indireto do ajustamento psicológico no desempenho académico. Apesar de não termos encontrado uma relação de efeito direto da perceção de aceitação/rejeição materna e do ajustamento psicológico no desempenho académico dos alunos foi possível constatar, através da existência de um efeito indireto, a importância da aceitação/rejeição materna e do ajustamento psicológico para o desempenho académico dos alunos. Os nossos resultados suportam os dados

provenientes de outras pesquisas que referem a importância da percepção das crianças e jovens sobre a relação com os pais para o seu desempenho acadêmico (Ali, 2011; Eccles & Wigfield, 2002; Harter, 1998; Rohner, 1975, 2004, 2016; Ryan, 1995). Numa investigação meta-analítica, a maioria dos estudos contribuiu para se perceber que a percepção de aceitação/rejeição, nomeadamente parental é importante para o desempenho acadêmico dos alunos (Ali, 2011).

O ajustamento psicológico dos alunos demonstrou ser, também, relevante para o seu desempenho acadêmico, como já havia sido demonstrado noutras investigações. Estas pesquisas concluíram que os alunos que têm uma boa saúde mental, mais facilmente atingem melhores resultados académicos devido à sua maior pré-disposição e disponibilidade para os estudos, que não é partilhada de igual forma pelos alunos que enfrentam problemas psicológicos (Ali, 2011; Hussain & Lakhani, 2012; Jacobson, 2012; Tulviste, Rohner & Blum, 2008; Valas, 2001).

Ressalva-se que constatámos a existência de uma relação indireta do ajustamento psicológico com o desempenho acadêmico. Esta associação encontra-se prevista como direta no esboço conceptual elaborado por Ali (2011) como sugestão para futuras pesquisas a contribuir para a evolução do estado de arte. No entanto, o breve esquema, sugestivo, apenas incluiu as variáveis percepções de aceitação/rejeição parental, ajustamento psicológico e desempenho acadêmico. Ao serem testadas, adicionalmente, outras variáveis como a motivação para a aprendizagem e o autoconceito acadêmico é natural que o efeito direto, previsto, com relação ao ao modelo exposto por Ali (2011) passe, por exemplo, a indireto, como sucedeu no nosso estudo, com a introdução do autoconceito acadêmico.

As percepções de aceitação/rejeição parental, concernentes ao pai e à mãe constaram predizer o ajustamento psicológico.

Estes resultados suportam o maior postulado da *IPARtheory* que remete para a influência inegável dos pais ou dos prestadores de cuidados principais no ajustamento psicológicos dos filhos (Rohner, 1975, 2004, 2016; Khaleque & Ali, 2017; Khaleque & Rohner, 2012). Num estudo com crianças e adolescentes, 26% da variação encontrada no seu ajustamento psicológico era explicada pela percepção de aceitação parental (Khaleque & Rohner, 2002a). Num outro estudo com crianças americanas e mexicanas, a percepção de aceitação/rejeição parental associou-

se com aproximadamente 46% da variância nas disposições personalidade auto-percecionadas pelas crianças/adolescentes americanos, e com 41% das disposições da personalidade das crianças e adolescentes mexicanos (Rohner, Rohner & Roll, 1980).

A realização de outras pesquisas aponta, igualmente, para a significância das relações estabelecidas entre a percepção da qualidade da relação estabelecida com os pais e o ajustamento psicossocial (Gulay, 2011) e psicológico dos filhos (Akun et al., 2018; Baumeister, 2005a; Breinholst et al., 2015; Brock & Kockansa, 2015; Rohner, 1975, 2004).

A questão que se constata mais amplamente aceita na literatura da especialidade sobre a Teoria da Aceitação/Rejeição parental é a importância indubitável da percepção de aceitação/rejeição paterna, para o desenvolvimento psicológico e social das crianças. A grande maioria dos estudos, na literatura, frequentemente analisa as relações entre pais e filhos sem diferenciar o pai da mãe, o que faz com que se percam informações mais específicas pelo caminho, e importantes, em termos de avaliação e intervenção (Baker, 2017; Veneziano, 2000).

Numa investigação meta-analítica conduzida por Khaleque e Rohner (2012), que fez a distinção entre os contributos da percepção de aceitação/rejeição materna e paterna para o ajustamento psicológico, os autores encontraram resultados a apontar para uma explicação da percepção de aceitação/rejeição paterna no ajustamento psicológico de 38% e, materna, de 24%. A percepção de aceitação/rejeição parental que revelou um maior impacto no ajustamento psicológico foi a materna, ao contrário dos resultados que foram obtidos pelo nosso estudo. Para nós, a percepção de aceitação/rejeição parental que revelou um maior impacto no ajustamento psicológico foi a materna (.35), já que a paterna revelou um valor de .21.

Os vários estudos que versam na Teoria da Aceitação/Rejeição parental enfatizam a premissa de que o pai, e não apenas a mãe, contribuem de forma ativa para o ajustamento psicológico dos descendentes. Os dados que analisámos apontam para a mesma evidência (Erkman & Rohner, 2006; Khaleque & Ali, 2017; Khaleque & Rohner, 2012; Rohner, 1975, 2004, 2017). Apesar, disso, encontrou-se uma influência maior no ajustamento psicológico dos filhos por parte da percepção que elaboram sobre a aceitação/rejeição materna, em detrimento da paterna.

À semelhança, os autores Chen, Liu e Li (2000), relataram que o calor materno prediz melhor o ajustamento emocional das crianças chinesas que o calor paterno. Este fator pode ser explicado com base nas diferenças culturais. De facto, a maioria dos estudos efetuados à luz da Teoria da Aceitação/Rejeição interpessoal são habitualmente conduzidos no continente americano e no oriente, embora exista um número considerável de pesquisas levadas a cabo em países europeus, como Portugal, Espanha, Holanda, Bélgica, Grécia, Suíça, entre outros. Nas culturas ocidentais, à semelhança da cultura chinesa, não surge como estranha a assunção de que as mães desempenham um papel de extremo relevo na educação dos seus filhos. A mãe, referencial de carinho, suporte e apoio, desde cedo fundamental à sobrevivência da criança assume, na cultura portuguesa, tendencialmente matriarcal, no que às responsabilidades e acompanhamento parental diz respeito, um papel fundamental.

Relativamente ao ajustamento psicológico, os dados do nosso estudo, obtidos através das análises ao modelo hipotético apontaram para a sua relação de efeito no autoconceito académico dos alunos. Os nossos resultados vão ao encontro daqueles obtidos por outros autores que consideram que bons níveis de ajustamento psicológico e psicossocial surgem associados a níveis mais altos de autoconceito académico (Cava, Musitu & Murgui, 2006; Moreno et al., 2009; Vaz Serra e Firmino, 1986), com os alunos que sentem um maior bem-estar psicológico, a perceberem melhores competências académicas.

Apesar de as perceções de aceitação/rejeição parental não revelarem predizer o autoconceito académico, o facto de o ajustamento psicológico se ter revelado como seu preditor alerta-nos para a relevância da chamada “síndrome de rejeição” - que consubstancia a falta de ajustamento psicológico nas crianças e jovens, como produto da perceção de rejeição parental – (Rohner, 1975, 2004, 2016), para o autoconceito académico.

Os nossos resultados permitem apreender que as relações que os alunos estabelecem com os seus pais são de certo modo importantes para o seu autoconceito académico, ainda que não sejam predictoras do mesmo, devido à influência que têm no ajustamento psicológico, que por sua vez tem impacto para o autoconceito académico.

Vários estudos (e.g. Eccles & Wigfield, 2002; ; Juang & Silbereisen, 2002; Skaalvik, 1997) constaram que comportamentos parentais tais como o afeto, o envolvimento na escola dos filhos, o diálogo com principal enfoque nos assuntos académicos e intelectuais estão relacionados com as crenças dos adolescentes sobre a sua competência académica, com os alunos que percecionam melhores comportamentos por parte dos pais a apresentarem autoconceitos mais elevados (Eccles & Wigfield, 2002; Juang & Silbereisen, 2002; Marsh & Craven, 1997). Isto deve-se ao facto de a construção das autorrepresentações como o autoconceito ser mediada socialmente. De acordo com Peixoto (2004) as relações estabelecidas com outros significativos, nomeadamente com a família, são particularmente importantes para a construção de um autoconceito positivo. A qualidade do funcionamento familiar, naquelas famílias com melhor relacionamento, torna possível a construção de sentimentos de competência e valor que contribuem decisivamente para o desenvolvimento de autorrepresentações como o autoconceito, positivas.

Em boa verdade, o autoconceito inclui todas as crenças, suposições e a percepção do próprio sobre si mesmo, construídas nas suas interações com os outros. O autoconceito encerra em si uma natureza ensinável, o que coloca a tónica na relevância que os pais enquanto educadores têm na vida das crianças e dos adolescentes, uma vez que tudo o que o sujeito sabe sobre si mesmo provém de experiências passadas, entre as quais as sociais assumem particular relevo (Eccles & Harold, 1996).

No que concerne à motivação para a aprendizagem e à sua relação com as percepções sobre o comportamento parental elaboradas pelos alunos, a realização de determinadas pesquisas mostra que o comportamento dos pais e as suas práticas educativas relevam para o desenvolvimento da autonomia dos filhos no que concerne às tarefas escolares (Bzuneck, 2009; Deslandes, Potvin & Leclerc, 1998; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Pelletier et al. 2001; Wentzel, 1998). Os resultados obtidos nestes estudos põem a descoberto a evidência da existência de uma relação positiva entre o apoio social e emocional fornecido pelos pais com a motivação escolar (Gottfried, Fleming & Gottfried, 1994; Meece, 1994), uma vez que uma boa relação com os pais permite à criança e ao adolescente desenvolver o desejo de aprender e se envolver nas tarefas educativas com prazer e por vontade própria (Deci & Ryan, 2000).

No nosso estudo, a percepção de aceitação/rejeição materna revelou ter uma relação com a motivação para a aprendizagem. No entanto, o mesmo não sucedeu respetivamente à percepção de aceitação/rejeição paterna. Uma vez que a motivação para a aprendizagem não revelou, na análise de trajetórias, predizer o desempenho académico acabou por não se revestir de interesse investir numa compreensão mais aprofundada desta relação. Apesar disso, este facto não retira a relevância das relações que os filhos estabelecem com os seus pais para o desenvolvimento da motivação para a aprendizagem, e desta última para o seu desempenho escolar.

Na nossa pesquisa, o ajustamento psicológico revelou-se como preditor do autoconceito académico. Os resultados que obtivemos vão ao encontro daqueles obtidos por outros autores (e.g. Craven & Marsh, 2008), em que bons níveis de bem-estar psicológico demonstraram estar relacionados a níveis mais elevados de autoconceito. De facto, as pessoas que não se encontram a sofrer de problemas psicológicos estarão em condições de desenvolver uma melhor percepção sobre as suas competências e qualidades, o que foi corroborado pela nossa pesquisa.

O ajustamento psicológico não demonstrou predizer a regulação para a aprendizagem, ao contrário dos estudos que acentuam a relevância do bem-estar psicológico para o desenvolvimento de níveis mais intrínsecos de motivação.

Apesar disso, relembramos que o ajustamento psicológico se constatou como preditor do autoconceito académico e, este último revelou o mesmo face à motivação para a aprendizagem. Este facto alerta-nos a considerar a importância do ajustamento psicológico relativamente à motivação para a aprendizagem dos alunos. O argumento explicativo desta importância subjaz no facto de a inexistência de sintomas depressivos, de ordem ansiosa, etc, nos alunos, favorecer uma maior disponibilidade para executar as tarefas escolares com prazer e vontade através de uma envolvimento ativa nas tarefas e encarada como desafiante, no sentido positivo do termo (Duineveld, et al., 2017; Ryan, Deci & Vansteenkiste, 2016; Strauman, 2002).

O autoconceito académico revelou, na nossa pesquisa, ser preditor da motivação para a aprendizagem, à semelhança de outras pesquisas (e.g Deci & Ryan, 2002; Guay et. al., 2010a; Marsh, 2005) que referem que os alunos com um autoconceito académico mais elevado desenvolvem níveis mais intrínsecos de motivação para a aprendizagem. Os alunos que acreditam

mais nas suas capacidades académicas conseguirão, à partida mais facilmente, estabelecer objetivos pessoais para a sua vida, assim como desenvolver a autodeterminação necessária para persegui-los com gosto, atendendo à sua própria vontade. Acreditar que se tem competência para as tarefas é importante para a motivação e influencia a preferência do aluno por determinadas atividades e a rejeição de outras (Pullman & Allik, 2008). A importância da perceção de competência académica para a motivação ficou também comprovada no nosso estudo.

A motivação para a aprendizagem não revelou um efeito no desempenho académico dos nossos alunos, ao contrário dos autores (e.g. Alcará & Guimarães, 2007; Faria & Fontaine, 1993; Guimarães & Burochovitch, 2004; Manzini, 2006; Orsini et al., 2018) que alertam para a importância de um tipo de motivação mais autónoma, em que os alunos se envolvem ativamente nas tarefas, com prazer e vontade de aprender, para a obtenção de melhores resultados escolares.

Seria interessante que a relação de efeito entre a regulação para a aprendizagem e o desempenho académico fosse analisada noutros estudos, a incluírem as perceções dos alunos sobre a relação que têm com o pai e a mãe, o ajustamento psicológico, o autoconceito académico e o desempenho académico, para se perceber como se comportariam as variáveis, o que ajudaria à interpretação dos nossos resultados. De momento, achamos imprudente transmitir ao leitor a ideia de que deverá compreender a motivação para a aprendizagem como não relevante para o desempenho académico dos alunos, relembrando os vários estudos já realizados (e.g. Manzini, 2006; Orsini et. al., 2018; Vansteenkiste, et al.; 2009), nesta matéria, que apontam no sentido contrário.

Num estudo de meta-análise realizado por Orhan-Özen (2017) sobre os efeitos da motivação para a aprendizagem no desempenho académico dos estudantes foram analisados 205 pesquisas provenientes de várias culturas. Os resultados permitiram constatar a relevância da motivação para a aprendizagem para o desempenho académico dos alunos. No entanto este efeito, apesar de significativo, demonstrou-se baixo. Foi revelado, ainda, que o efeito provocado pela motivação para a aprendizagem no desempenho académico variava consideravelmente de acordo com o grupo estudado. Quando os grupos foram considerados separadamente, o autor Orhan-Özen (2017) constatou que a motivação tem um efeito elevado, positivo e significativo no desempenho dos alunos da escola primária, enquanto o efeito da motivação se revelou baixo na

escola básica, secundária e universitária. Dado que os nossos alunos se encontram a frequentar o 3º ciclo de escolaridade (Eymur & Geban, 2011) seriam de esperar efeitos mais baixos da motivação para a aprendizagem no desempenho académico dos discentes que, no nosso caso, se revelaram mesmo inexistentes.

Sublinhamos também que o modelo ajustado que obtivemos sobre o conjunto de variáveis é, apenas, um dos muitos possíveis.

Por fim, o autoconceito académico revelou-se diretamente associado ao desempenho académico. Estes resultados corroboram aqueles obtidos pelos autores que detetaram uma relação de efeito direto significativa entre o autoconceito académico e o desempenho académico (e.g. Ghazvini, 2011; Guay, Pantano & Boivin, 2003; Marsh, 2007; Marsh, et al., 2006; Marsh & Martin, 2011). Isto explica a importância de os alunos se percecionarem como competentes a nível escolar para atingirem bons resultados, já que quando os alunos confiam nas suas competências conseguem alcançar melhores resultados escolares.

O autor Byrne (1984) refere que os estudos para a comprovação da relação causal entre autoconceito e rendimento académico devem cumprir três condições. A primeira delas é a de que seja estabelecida uma antecedência temporal clara. A segunda condição remete para que seja testado um modelo causal utilizando modelos estruturais de análise. Em terceiro e último lugar é fundamental que sejam estabelecidas relações estatísticas. Todas estas condições se verificaram na nossa pesquisa.

Pelo exposto, das análises realizadas foi-nos possível construir um modelo final ajustado aos nossos participantes, a refletir o conjunto de variáveis que demonstraram um efeito entre si. Este modelo ajustado não traduz o modelo hipotético que havíamos construído primeiramente com base na revisão da literatura efetuada, assente no conjunto total de relações entre as variáveis e que não demonstrou um ajustamento adequado. Os nossos dados permitem-nos destacar as relações de efeito que surgiram no modelo ajustado acentuando-se, deste modo, a relevância das variáveis nele envolvidas, bem como da sua relação.

É importante clarificar que a análise de resultados sobre este tipo de modelos obedece ao pressuposto de que este representa, apenas, um entre vários modelos possíveis para explicar as relações entre as variáveis (Marôco, 2010).

A estatística complexa que foi utilizada para um conjunto de seis variáveis, o facto de o modelo que foi obtido como ajustado ser, apenas, um entre vários possíveis, sem que se deva dele retirar conclusões de carácter determinista, ajuda a melhor equacionar as interpretações realizadas sobre os resultados que obtivemos.

O 3º objetivo deste estudo consistia na realização de análises comparativas com base no género e no ano de escolaridade para as perceções de aceitação/rejeição parental, do pai e da mãe e para o ajustamento psicológico dos alunos.

Os resultados provenientes destas análises permitiram-nos constatar que os nossos participantes revelaram níveis adequados nas perceções de aceitação/rejeição que têm do pai e da mãe. Deste modo percebem, de forma geral, sentir-se aceites pelos seus pais. Um pouco por todo o mundo, esta informação é corroborada pelos vários estudos que pesquisaram sujeitos de vários sistemas socioculturais (Rohner & Khaleque, 2010). Ainda que os nossos participantes tenham demonstrado sentir-se aceites por ambos os pais, os resultados que obtivemos revelaram diferenças significativas para a perceção de aceitação/rejeição materna e paterna. Os alunos demonstraram ver a mãe, de forma geral, como mais aceitante do que o pai. Vêem também a mãe como mais afetuosa, mas também como mais negligente/indiferente.

Se a criança ou o adolescente são fomentados, por motivos culturais e de organização da própria sociedade, a depositar mais expectativas de cuidado, carinho, atenção e, no fundo, aceitação por parte das mães, será também relativamente a estas que sentirão, à partida, uma maior indiferença/negligência. A sociedade atual coloca muitos desafios às mães que se vêm confrontadas entre a vida laboral, familiar e pessoal, tendo que realizar esforços para a conciliação de todos estes aspetos da sua vida. A transição da mãe para o trabalho remunerado foi constatada pelo autor Chase-Lansdale e os seus colaboradores (2003) como sendo positiva para a saúde psicológica dos adolescentes, com estes a exibirem menos problemas psicológicos com a transição da mãe para o emprego. Quando as mães deixavam os seus trabalhos, este factor

demonstrou ter um efeito negativo para a saúde psicológica dos adolescentes, que registaram um aumento de problemas psicológicos. Os jovens parecem relevar o tempo de qualidade que passam com a mãe, em detrimento da quantidade de tempo, bem como o bem-estar geral da família, também, a nível económico (Poduval & Poduval, 2009). Pensamos que apesar de os nossos adolescentes terem revelado sentir-se, de forma geral, como aceites pela mãe poderão sentir falta de algum tempo, de qualidade, passado com a progenitora, onde lhe seja dispensada a atenção de que necessitam. Esses momentos são fundamentais para que o adolescente perceba a mãe como disponível para si e solícita à satisfação das suas necessidades emocionais.

Os valores concernentes ao pai revelaram que o calor paterno e a perceção de aceitação/rejeição paterna geral foram menos elevados do que os valores registados para a mãe, ainda que os adolescentes também se tenham demonstrado sentir percecionados como aceites pelo pai. Estes resultados alertam-nos para a importância do papel do pai como provedor de carinho e afeto (Rohner, 2004). Como encontramos valores mais baixos para este progenitor, é importante que fiquemos atentos à possibilidade de o pai manifestar mais dificuldade em expressar o seu amor parental do que a mãe. A possibilidade de os pais revelarem mais dificuldade em manifestar uma relação de aceitação e carinho com os seus filhos foi explicada por Velásquez (2006), através do conceito de masculinidade hegemónica.

O conceito de masculinidade hegemónica na paternidade, descrito por Velásquez (2006), materializa a ideia de que é-se pai, sendo-se homem. De acordo com esta perspetiva, ao homem caberá prover o sustento da família, o que não inclui trabalhar nas tarefas domésticas. Esta é uma visão da paternidade cujo pilar assenta na responsabilidade e no qual a masculinidade não incentiva a expressão dos sentimentos.

Autores que realizaram estudos mais recentes (e.g Giffin, 2005; Navarro, 2007; Rohner 2017; Vieira & Souza, 2010) referem que durante muito tempo, o estudo sobre o relacionamento parental se ocupou, de forma central, com a relação da mãe com os filhos, tendo sido dado pouco destaque à paternidade. Estes autores consideram que o papel de enfoque que foi dado à mãe promoveu um sentimento de culpa por parte das mães, sempre que algo corria fora do previsto com os seus filhos. Por outro lado, o estudo do relacionamento paterno com os filhos cingia-se, fundamentalmente, aos efeitos da ausência física do pai, o que era demonstrativo de um claro

desinvestimento no estudo do papel do pai, que seria necessário colmatar. No panorama científico atual, os aspetos relativos à relação paterna têm sido objeto de maior exploração (Rohner, 2016; Vieira & Sousa, 2010). O pai parece estar a definir o seu papel parental, em função de uma maior aproximação afetiva entre pai e filhos e de um maior envolvimento nos cuidados diários dos descendentes, o que é importante para todo o sistema familiar (Vieira & Sousa, 2010).

Avaliar se pai e mãe são percionados como aceitantes ou rejeitantes, bem como perceber as várias nuances da aceitação/rejeição parental traduzidas nas várias dimensões que a compõem (Calor/Afeto; Hostilidade/agressão; Indiferença/negligência; Rejeição indiferenciada) é muito importante para a intervenção do psicólogo junto do sistema familiar pois permite-lhe saber que aspetos, em específico, deverá considerar para apoiar as famílias (Rohner, 1986, 2004, 2016).

Para além de termos analisado as perceções de aceitação/rejeição parental, pai e mãe, concernentes à totalidade dos nossos participantes quisemos comparar as perceções de aceitação/rejeição parental para as raparigas e os rapazes. A nível global, os nossos resultados não revelaram diferenças significativas ao nível da perceção de aceitação/rejeição materna e paterna, de rapazes e raparigas.

A *IPARTheory* postula que não há diferenças entre os géneros quanto às perceções de aceitação/rejeição, parental, pai e mãe, como foi confirmado em vários estudos meta-analíticos e transculturais que incluíam questões de género (Khaleque, 2013; Khaleque & Rohner, 2012; Lila, García e Gracia, 2007; Yoo & Miller, 2011). Os resultados da nossa pesquisa vão ao encontro daqueles obtidos através da *IPARTheory*: A nível global, não existem diferenças entre os géneros quanto às perceções de aceitação/rejeição parental e os filhos percecionam os pais como aceitantes.

A única diferença significativa que se registou entre os rapazes e as raparigas foi na dimensão da hostilidade/agressão, na qual os rapazes demonstraram percecionarem uma maior hostilidade/agressão paterna, do que as raparigas.

Nos vários estudos enquadrados nas teorias da aprendizagem social e na socialização de género encontra-se suporte para afirmar que o pai tende a envolver-se, mais ativamente, na educação dos seus filhos, comparativamente às filhas (Ali, 2011; Erkman, 2010; Lewis & Lamb, 2003; McHale & Crouter, 2003). Estes resultados são, muitas das vezes, explicados em função da

motivação para ensinar aspetos e comportamentos típicos da masculinidade (Harris & Morgan, 1991) e às expectativas sociais (Morgan, Lye, & Condran, 1988). Os pais também são vistos como parceiros mais exigentes no que diz respeito às atividades que propõem, por norma de natureza mais aventureira, desafiando as crianças em situações a envolver maior grau de risco ou nas quais são necessários adotar comportamentos menos convencionais (Dubeau, Clément, & Chamberland, 2006). Deste modo, em nosso entender, uma vez que os comportamentos do pai para com os filhos rapazes envolvem aspetos típicos da esfera masculina, bem como a partilha de atividades mais aventureiras que podem pôr em confronto a masculinidade do pai face à do filho consideramos que seria expectável encontrar resultados a indicar que os rapazes percecionam mais hostilidade e agressão por parte do pai, do que as raparigas.

As perceções de aceitação/rejeição foram também comparadas para os alunos dos diferentes anos escolares (7º, 8º, e 9º) do 3º ciclo do ensino básico. Relativamente às mães e aos pais, os alunos do 9º ano revelaram percecionar mais rejeição, que os alunos do 7º e 8º ano. Ao nível das dimensões que compõem a aceitação/rejeição materna (Calor/Afeto; Hostilidade/agressão; Indiferença/negligência; Rejeição indiferenciada), os alunos do 9º ano revelaram percecionar mais indiferença/negligência materna e mais problemas de afeto – frieza, que os alunos dos outros anos de escolaridade. No entanto, na dimensão agressão os alunos do 9º ano percecionam menos comportamentos de agressão materna, que os alunos dos outros anos. O facto de os alunos a frequentar o 9º ano se percecionarem como mais rejeitados pela mãe que os alunos dos 7º e do 8º ano, e ainda assim serem aqueles que revelaram menores níveis de hostilidade/agressão materna leva-nos a compreender a perceção de aceitação/rejeição parental como um espectro. A hostilidade/agressão é apenas uma das suas dimensões, não representando, por si só, a rejeição parental (Rohner, 1986, 2004, 2016), a qual é uma noção importante a ser retida pelos psicólogos.

No que concerne às dimensões que compõem a aceitação/rejeição paterna, os alunos do 9º ano registaram maiores níveis de rejeição indiferenciada, uma forma mais subtil e indeterminada de sentir a rejeição parental.

Na adolescência ocorrem importantes transformações de natureza fisiológica, psicológica, social, entre outras. Autores como Monahan, Cauffman e Steinberg (2009) chamam

a nossa atenção para o alargamento das relações que acontece durante a adolescência, na qual os adolescentes começam a dar mais relevo ao grupo de pares, que passa a exercer grande influência.

Os estudantes do 9º ano de escolaridade, à partida mais avançados temporalmente no período da adolescência, que os colegas a frequentar o 7º e o 8º ano encontrar-se-ão na fase plena da vivência desta etapa, também no que ao contacto com o grupo de pares diz respeito, o que se constitui, não raramente, como um desafio acrescido para os pais (Thames & Vaisman-Tzachor, 2009). A maior proximidade à frequência do ensino secundário poderá constituir-se como fator precipitante da acusação de uma certa tensão no seio da relação familiar, relacionada à transição relativa ao ciclo de escolaridade que, de certa forma, é esperada e desejada.

À semelhança dos resultados que obtivemos, outros estudos apontam para o facto de as crianças parecerem perceber uma diminuição no calor, envolvimento e apoio dos pais à medida que crescem (Rodríguez, Barrio & Carrasco, 2009; Rohner, 1986; Rosa-Alcázar, Parada-Navas & Rosa-Alcázar, 2014). Alguns autores (e.g. Oliva, 2006) chegam a afirmar que as expressões de carinho entre pais e filhos e a própria perceção que todos têm sobre o seu relacionamento tendem a mudar significativamente com o aumento da idade, juntamente com a redução dos momentos que pais e filhos passam juntos. A menor envolvimento dos filhos com os seus pais no período da adolescência pode ajudar a explicar que os alunos do 9º ano, à partida mais velhos, se percecionarem mais rejeitados pelos seus pais.

Parte integrante do 3º objetivo do nosso estudo era comparar o ajustamento psicológico para os rapazes e raparigas da pesquisa. Os resultados que obtivemos revelaram que não existem diferenças significativas quanto ao ajustamento psicológico de raparigas e rapazes, a nível global. Apesar disso, as raparigas revelaram um maior nível de problemas psicológicos. Para as várias dimensões do ajustamento, os valores encontrados revelam que as raparigas percecionam mais instabilidade emocional que os rapazes, tendo sido esta a única diferença estatisticamente significativa encontrada. À semelhança dos resultados que obtivemos relativamente à instabilidade emocional, na literatura existem estudos (e.g. Mahmood & Iqbal, 2015; Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002) a revelarem que, tendencialmente, os elementos do género feminino apresentam uma maior propensão para os problemas de internalização (e.g. sintomas que

caracterizam, por exemplo, a depressão, a ansiedade, etc) enquanto os rapazes revelam uma tendência maior a exibir problemas de externalização (problemas de comportamento). Na presença da rejeição, as raparigas apresentam uma maior tendência a desenvolver distúrbios emocionais ou internalizantes, como a depressão (Akse et al., 2004; Killoren & Deutsch, 2013).

Uma vez que as raparigas, muitas das vezes, revelam maiores problemas de internalização que os rapazes, torna-se relevante acautelar sobre a importância e a possível existência desse tipo de problemas, menos observáveis. Os resultados de um estudo de Ramírez-Uclés e colaboradores, (2018), indicam que a estabilidade emocional das raparigas e os seus sentimentos de autoadequação se demonstraram menos positivos do que os respetivos aos rapazes, sendo a estabilidade emocional e a autoadequação, ambas dimensões que compõem o ajustamento psicológico, - e que estão implicadas em perturbações psicológicas como a ansiedade, a depressão ou os distúrbios alimentares.

A dimensão da dependência foi aquela que registou valores mais elevados para os rapazes e as raparigas. A dependência refere-se à necessidade extrema de encorajamento e simpatia por parte das pessoas próximas/significativas, por exemplo, quando se está com algum problema ou doente. Sendo este desejo negligenciado, emergem outros indicadores relevantes como a procura da aprovação e proximidade, junto de outros significativos (Rohner, 1986, 2004, 2016). Podemos inferir que os alunos da amostra aqui apresentada revelam níveis de dependência elevados por serem mais suscetíveis ao encorajamento, à simpatia, ao apoio em momentos difíceis ou nos quais se sentem mais desprotegidos. A necessidade de proximidade e a aprovação por parte dos seus progenitores representa um fator de maior fragilidade associado ao seu ajustamento psicológico.

Para os autores Braconnier, Marcelli & Fernandes (2000) os adolescentes são obrigados a lidar com duas necessidades de carácter contraditório relativamente aos pais: A separação e a dependência. A separação é inicialmente psicológica. Os adolescentes deixam de perceber os próprios pais como perfeitos e poderosos, apresentando sentimentos de desilusão perante a incompreensão e incapacidade de diálogo apresentadas pelos pais. Fruto desta desilusão, o adolescente procurará identificar-se com os seus pares ou encontrar outros adultos como referência. Apesar disso, a dependência face aos pais continuará presente, apesar dos esforços do

adolescente para a esconder. Os autores Braconnier, Marcelli & Fernandes (2000) acentuam, ainda, que a tentativa de camuflar a dependência relativamente aos pais estará na base de muitos dos conflitos entre pais e filhos. Parece, assim, que a questão da dependência é um factor relevante a ter em conta na abordagem que o psicólogo educacional faz à intervenção com o adolescente.

No que concerne ao ajustamento psicológico, a nível geral, não foram reveladas diferenças significativas respetivas aos anos de escolaridade (7º,8º,9º). A investigação que tem vindo a ser conduzida, com relação à idade, no contexto da *PARTheory* permitiu identificar a síndrome de rejeição, traduzida no ajustamento psicológico, em sujeitos de diferentes faixas etárias, constatando-a como similar nas etapas que vão da infância ao final da adolescência (González-Calderón & Suárez, 2014; Rohner, 1986; Rohner, 2016; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005). A Teoria da Aceitação/Rejeição parental postula a não existência de diferenças significativas, no que aos efeitos da rejeição parental diz respeito, nas diferentes idades (Rohner, 1986, 2004). Os resultados que obtivemos com esta pesquisa corroboram aqueles obtidos nessas pesquisas.

Apesar disso, os nossos resultados revelaram a existência de diferenças significativas entre os anos de escolaridade para duas das dimensões da escala de ajustamento: Dependência e Visão negativa do mundo. A dependência revelou diminuir com o ano de escolaridade, com os alunos do 9º ano a apresentarem menos dependência que os do 8ºano, e os do 8º ano a revelarem uma menor dependência que os do 7º ano. No que concerne à visão negativa do mundo, as mesmas mostraram ser mais elevadas no 9º ano, seguidamente do 8º, e por fim, do sétimo.

Segundo Vale Dias, Taborda Simões e Formosinho (2005), a fraca estabilidade das características de personalidade, assim como de diversas formas de psicopatologia durante o período que decorre entre a infância e o final da adolescência é um fator que deve ser tomado em linha de conta quando falamos desta fase do desenvolvimento humano, enfatizando-se que a etapa da adolescência se caracteriza por uma panóplia de transformações.

Os alunos do 7º ano, à partida mais novos, encontrar-se-ão numa fase mais próxima da infância, percecionando-se como mais dependentes, não se degladeando tão vincadamente como

os mais velhos com a dependência que sentem face aos pais (Braconnier, Marcelli & Fernandes, 2000). Os alunos do 7º ano preservarão, ainda, uma visão do mundo mais positiva e ingênua.

Durante a etapa do desenvolvimento da adolescência ocorrem profundas mudanças aos mais variados níveis, físico, psicológico, social, que poderão comportar *stress*, conflito, desapego entre pais e filhos, e uma importância marcada do grupo de pares (Patrick, et al., 2007; Steinberg, 2001). Estes fatores poderão conduzir, por exemplo, a uma visão do mundo menos positiva que, de acordo com os nossos resultados, parece ir ganhando mais ênfase à medida do avanço na fase da adolescência.

VI – Considerações Finais

Neste último capítulo apresentaremos as principais conclusões do nosso estudo, bem como algumas sugestões de investigação, os principais contributos da pesquisa e as limitações da mesma.

Principais conclusões, novas direções de pesquisa e limitações do estudo

Através da concretização dos objetivos do nosso estudo chegámos a algumas conclusões importantes. O primeiro dos nossos objetivos foi analisar as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados, responsáveis pela psicomетria das perceções de aceitação/rejeição parental, pai e mãe (Child PARQ, mãe e pai), ajustamento psicológico (Child PAQ), autoconceito académico (escala de autoconceito académico) e motivação para a aprendizagem (SRQ-A) para o nosso conjunto de participantes (573 estudantes, a frequentar o 3º ciclo do ensino básico – 7º, 8º e 9º ano). Todos os instrumentos a que recorremos revelaram, para os nossos participantes, uma estrutura idêntica, ao nível das suas dimensões, às originais. A única exceção registou-se para o Child PAQ que avalia o ajustamento psicológico. No que concerne a este instrumento optámos por retirar uma dimensão, a dimensão da irresponsividade emocional, por razões de consistência interna.

Os nossos resultados revelam, deste modo, que a quase totalidade dos instrumentos que utilizámos mantiveram a sua estrutura original. Este pressuposto favorece a realização de estudos comparativos, transculturais, nos quais os nossos resultados possam ser comparados com aqueles obtidos noutras culturas, à semelhança do que acontece na pesquisa holocultural que a Teoria da Aceitação/Rejeição Interpessoal de Rohner (1986, 2004, 2016) traduz e promove. Deste modo, uma das futuras direções de pesquisa poderá passar pela realização de estudos comparativos transculturais, nos quais seja analisada a perceção de aceitação/rejeição parental para o pai e para a mãe, quer ao nível global, quer ao nível de todas as suas dimensões específicas (uma vez que as

nossas análises ao Child PARQ revelaram uma estrutura igual à original), com base na Teoria da Aceitação/Rejeição interpessoal.

Algo que gostaríamos que fosse melhor explorado são as propriedades psicométricas do questionário responsável pela mensuração do ajustamento psicológico. Ao analisar o Child PAQ num conjunto maior de participantes da mesma faixa etária estaremos em condições de perceber, mais aprofundadamente, se a necessidade de retirada de alguma dimensão se mantém, para a qualidade das propriedades psicométricas do instrumento.

O segundo dos nossos objetivos foi construir um modelo hipotético, assente na relação entre diversas variáveis que contextualizámos, na literatura, como sendo importantes para o desempenho académico.

Da análise desse modelo foi possível constatar a influência direta da percepção de aceitação/rejeição paterna e indireta da percepção de aceitação/rejeição materna para o desempenho académico dos alunos. Constatámos, ainda, a influência indireta do ajustamento psicológico para o desempenho académico.

Estes resultados alertam para a importância de dois aspetos fundamentais, com relação ao desempenho académico dos alunos: Por um lado chamam a atenção para a importância da maneira como os filhos encaram ou não ser aceites pelos seus pais (em especial pelo pai) através dos comportamentos aceitantes ou rejeitantes destes últimos para consigo. Por outro, enfatizam a relevância do bem-estar psicológico dos alunos para os resultados académicos que alcançam na escola.

Estes resultados sublinham a importância da relação com os pais e da saúde psicológica dos alunos para os seus resultados escolares (Ali, 2011; Khaleque, 2013; Khaleque & Ali, 2017; Rohner, 2004, 2016), ainda que a existência de uma relação indireta da aceitação/rejeição materna e do ajustamento psicológico concernente ao desempenho académico preveja a presença de outras variáveis relevantes para o desempenho académico, com efeito mais direto. Isto justifica a importância de continuar a investir no estudo destas questões, basilares e importantes para o desempenho académico dos alunos (Ali, 2011; Tulviste & Rohner, 2010).

Os nossos resultados indicam a relação direta entre a percepção da aceitação/rejeição paterna para o desempenho académico, revelando que uma relação de carinho, afeto, pouco hostil, agressiva e rejeitante entre o pai e os seus filhos é relevante para o sucesso académico

destes últimos. À semelhança, alguns dos estudos presentes na literatura alertam-nos para a importância especial do papel do pai relativamente a vários *outcomes* obtidos pelas crianças e adolescentes nos vários domínios da vida (Rohner, 1986, 2004, 2016; Tulviste, Rohner & Blum, 2008), importância essa que consideram que tem vindo a ser negligenciada, com os pais a serem estudados em conjunto com as mães, ou apenas a mãe a ser analisada.

Face aos resultados, os mesmos sugerem que é importante para o psicólogo educacional, preocupado em potenciar o sucesso académico dos alunos, estar atento à pertinência de avaliar a relação que os alunos têm com os pais, em especial com o pai e intervir na promoção das boas relações entre o pai e filhos, importantes para o sucesso escolar do aluno.

No que respeita à relação que as variáveis mostraram estabelecer entre si através da obtenção do modelo ajustado, podemos referir o efeito das perceções de aceitação no ajustamento psicológico. Esta relação está vastamente referenciada na literatura que relata a importância da criança e o jovem se sentir aceite pelos seus pais para o desenvolvimento harmonioso das suas disposições de personalidade. A influência das relações parentais para o ajustamento psicológico tem-se constatado como importante e evidente nas crianças e jovens de todo o mundo, independentemente da cultura (Rohner, 2016).

Não explorámos, concretamente, a relação das dimensões que compõem a aceitação/rejeição parental com as várias dimensões que constituem o ajustamento psicológico. Seria interessante que estas associações fossem analisadas em futuras pesquisas, uma vez que tal permitiria contribuir para o aprofundamento das sincronias específicas da relação entre pais e filhos, importantes para o ajustamento psicológico dos últimos, na realidade portuguesa.

O ajustamento psicológico revelou predizer o autoconceito académico, à semelhança da relação já encontrada, na literatura, entre estas variáveis (Moreno et al., 2009; Vaz Serra, Firmino & Matos, 1987), com o bem-estar psicológico dos alunos a demonstrar relacionar-se com perceções de competência académica mais elevadas. Este resultado é particularmente relevante, já que encontrámos, também, uma forte relação preditora do autoconceito académico com relação ao desempenho académico.

Muitos programas de intervenção em psicologia da educação que objetivam provocar a melhoria dos resultados escolares dos alunos apostam em intervir no autoconceito académico (O'Mara et. al, 2006) A meta-análise realizada por O'Mara e colaboradores (2006) revela que a

maioria dos programas de aprimoramento de autoconceito produz resultados benéficos para os alunos, com um efeito médio geral ponderado de .51, bastante promissor. De acordo com os nossos resultados, verificada a influência do ajustamento psicológico para o autoconceito acadêmico, no caso dos programas de intervenção para a melhoria do autoconceito revelarem não produzir efeitos tão positivos como o esperado, poderá incluir-se o ajustamento psicológico dos alunos, na equação da intervenção psicológica em contexto escolar. Este fator poderá revestir-se de relevância para o maior sucesso dos programas de intervenção que visam potenciar os resultados do autoconceito acadêmico, importantes para o sucesso escolar dos estudantes. Neste contexto sugerimos que a relação de efeito entre o ajustamento psicológico e o autoconceito, especificamente acadêmico, seja objeto de investimento em futuros estudos.

Quanto à motivação para a aprendizagem, os nossos resultados não sustentam a sua influência para o desempenho acadêmico, contrariamente a outros estudos (e.g. Alcará & Guimarães, 2007; Faria & Fontaine, 1993; Guimarães & Burochovitch, 2004; Vansteenkiste et al., 2009) que sublinham a importância de níveis mais intrínsecos de motivação, em que os alunos se envolvem ativamente nas tarefas, com prazer e vontade de aprender, para a obtenção de melhores resultados escolares.

Apesar da relevância da motivação para os resultados escolares esperávamos, à partida, de acordo com o estudo de meta-análise de Orhan-Özen (2017) um efeito significativo, mas baixo, da motivação para a aprendizagem no desempenho acadêmico (progressivamente mais baixo, com o avanço nos anos de escolaridade, e com a motivação para a aprendizagem dos alunos mais pequenos a influenciar mais determinadamente o seu desempenho acadêmico). No entanto, na nossa pesquisa, o efeito da motivação para a aprendizagem no desempenho acadêmico mostrou-se mesmo inexistente. Apesar disso, achamos pouco cauteloso transmitir, de momento, a noção que a motivação não tem impacto para o desempenho acadêmico dos alunos, apenas pelo resultado obtido no nosso estudo. Relembramos que o modelo ajustado que obtivemos é apenas um entre muitos possíveis para explicar a relação existente entre as perceções de aceitação/rejeição parental, o ajustamento psicológico dos alunos, o autoconceito acadêmico, a motivação para a aprendizagem e o desempenho acadêmico.

É nossa sugestão que a relação de efeito entre a regulação para a aprendizagem e o desempenho acadêmico seja explorada noutros estudos que envolvam um conjunto de variáveis

encontradas como relevantes, presentes na literatura, para o desempenho acadêmico dos alunos, estudando especificamente os estudantes do terceiro ciclo do ensino básico ou secundário – onde os níveis de motivação para a aprendizagem parecem perder relevo quanto ao impacto para o desempenho acadêmico. O investimento no estudo de um conjunto de variáveis, com relação ao desempenho acadêmico é relevante, porque nos permite compreender os possíveis efeitos de diversas variáveis no desempenho acadêmico e a importância dessa maior ou menor influência, o que é muito útil para bem delinear a intervenção.

O nosso terceiro objetivo consistiu em realizar análises comparativas com base no gênero e no ano de escolaridade, para os rapazes e as raparigas.

A nível geral, no que respeita às perceções de aceitação/rejeição parental, os nossos alunos demonstraram perceber os pais como aceitantes. Constatou-se ainda que os estudantes se sentem ainda mais aceites pela mãe do que pelo pai, com o pai a revelar maior rejeição, em termos globais, uma maior frieza e maior hostilidade/agressão. Por outro lado a mãe foi percebida como mais indiferente/negligente. Estes fatores alertam-nos para uma dificuldade mais acentuada, por parte do pai, em demonstrar os sentimentos de forma adequada e, talvez, alguma indisponibilidade da mãe para passar tempo de qualidade com os seus filhos, demonstrando toda a preocupação, dedicação e atenção para com eles.

Não encontramos diferenças significativas para as raparigas e os rapazes, a nível geral, quanto às perceções de aceitação/rejeição parental. No entanto, encontramos diferenças na dimensão da hostilidade/agressão, com os pais a revelarem maiores níveis de hostilidade e agressão para com os filhos rapazes. A maior hostilidade dos pais para com os filhos rapazes pode prender-se a motivos relacionados à masculinidade e a comportamento mais típicos da esfera masculina, que ao incluírem maior camaradagem podem recair, também, em padrões mais excessivos de hostilidade (Vélasquez, 2006).

Estar ciente de vários aspetos específicos sobre a relação/pais filhos, de acordo com o gênero dos pais e dos filhos é extramente relevante para o psicólogo educacional que se vê embebido, quotidianamente, nas sincronias entre a escola e a família, cabendo-lhe a missão de, muitas vezes, estabelecer pontes e mediar conflitos.

Os alunos do 9º ano, mais avançados na adolescência, revelaram perceber mais rejeição por parte dos pais que os alunos dos outros anos. Este resultado chama-nos a atenção

para o maior afastamento que existe entre pais e filhos durante esta etapa do desenvolvimento humano (Steinberg, 2001).

O ajustamento psicológico dos alunos revelou-se, a nível geral, em níveis adequados.

As raparigas e os rapazes não revelaram, a nível geral, diferenças significativas quanto ao ajustamento psicológico. Apesar disso as raparigas demonstraram ter mais problemas psicológicos do que os rapazes. A única diferença significativa revelou-se para a dimensão da instabilidade emocional, na qual as raparigas revelaram um maior resultado. Este resultado coloca a tónica em aspetos menos observáveis, ou seja coloca a descoberto a relevância dos problemas internalizados (Achenback, 1983; Ramirez-Uclés et al., 2018) que mais facilmente poderão passar despercebidos aos olhos de quem convive com o adolescente e, até, do próprio psicólogo educacional.

O ajustamento psicológico não demonstrou diferir, a nível geral, com os anos de escolaridade. As únicas diferenças significativas registaram-se nas dimensões da dependência (mais elevada nos alunos do 7º ano) e visão negativa do mundo (mais elevado nos alunos do 9ºano).

De acordo com Kunnen (2014) os adolescentes, mesmo quando aconselhados a procurar ajuda para resolver os seus problemas psicológicos, nem sempre o fazem. Sabemos que a dependência e a visão negativa do mundo se constituem como dimensões do ajustamento psicológico (Rohner, 1986, 2004, 2017).

Os alunos do ano escolar menos avançado (7º ano) apresentam mais dependência. A dependência concerne à necessidade de respostas positivas, por parte dos pais, que reflitam a providência de conforto, orientação, segurança, aprovação, entre outros aspetos. Os nossos resultados indicam que, possivelmente, a questão da dependência pode evoluir positivamente com o avanço na faixa etária da adolescência – apesar de referirmos que o nosso estudo não realizou pesquisa de cariz longitudinal, que permitiria uma interpretação mais aprofundada.

Os alunos do 9º ano apresentam uma visão do mundo menos positiva. A visão positiva do mundo comporta encará-lo como um lugar feliz e amigável, e a vida como prazerosa e segura, não existindo um foco excessivo nos perigos decorrentes da mesma.

O autor Kunnen (2014) alerta para o facto de a orientação vocacional e de carreira representar uma ferramenta relevante, quer para o desenvolvimento do comprometimento vocacional, quer para a redução de problemas psicológicos. De acordo com Lucchiari (1993), no 9º ano os alunos encontram-se a terminar a escolaridade obrigatória. Este é um momento no qual o sujeito se redescobre, ao ser confrontado com uma importante decisão vocacional, com impacto marcante para o seu futuro. Ainda que os estudantes do 9º ano não procurem ajuda por parte do psicólogo em contexto escolar com respeito à sua visão do mundo menos positiva o psicólogo, em contexto de orientação vocacional o Psicólogo da Educação poderá, ao ter em atenção este factor, intervir junto dos alunos, promovendo uma forma mais esperançosa de ver o mundo, as profissões e as pessoas.

Apesar de acreditarmos ter envolvido, na nossa pesquisa, alunos provenientes de diferentes contextos sociais escolares, ao termos recolhido dados em Agrupamentos de escola TEIP e não TEIP, os nossos resultados não permitem ser generalizados para outros alunos, devido à nossa amostra ter sido, por exemplo, recolhida maioritariamente no distrito de Lisboa, não sendo fiel caracterizadora do contexto nacional.

No âmbito da compreensão do desenvolvimento e estabilidade da trajectória do ajustamento psicológico destes sujeitos, tornar-se-ia relevante proceder à aplicação dos mesmos testes que utilizámos, aos mesmos sujeitos, anos mais tarde, o que proporcionaria uma visão longitudinal, que nos foi impossibilitada dado o carácter transversal do nosso estudo.

Não explorámos a compreensão de factores sociais, contextuais ou outros, que pudessem influenciar a perceção de aceitação/rejeição parental como, por exemplo, aspectos relacionados à composição da estrutura familiar, emprego/desemprego parental, grau de escolaridade parental, existência de problemas psicológicos dos pais, etc. Seria profícuo atender a estas questões, o que não foi contemplado na presente pesquisa.

Apesar das limitações já enunciadas, a presente pesquisa adiciona algum conhecimento útil para o estudo do desempenho académico, propondo um modelo mais holístico e integrado para o seu estudo, ao englobar as perceções de aceitação/rejeição parental, o ajustamento psicológico, o autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem.

A nossa pesquisa pretendeu, entre outros aspectos, ser um contributo para o estudo das relações pais/filhos e do sucesso do aluno na escola, permitindo, ao nível da prática, um debate

em torno da necessidade de uma abordagem mais sistémica por parte do psicólogo, ao lidar com o desempenho académico. Seria uma mais-valia que tal se verificasse quer ao nível da prevenção, quer ao da intervenção, através de um trabalho não apenas centrado no próprio sujeito mas também na sua família.

Acabo este trabalho, como comecei: A acreditar que é necessário continuar a investir na investigação que versa no desempenho académico dos alunos e nos factores a ele associados, nomeadamente, durante a faixa etária da adolescência. Os adolescentes são o futuro do país. É fundamental que estes se sintam bem nas relações que estabelecem com a família e consigo próprios, retirando da escola o melhor benefício, através do ganho de novos conhecimentos e competências... Progredindo na escola e, na vida, através dela.

O aluno de hoje será o profissional de amanhã. Qualquer estudante enfrenta énumeros desafios ao longo do seu percurso escolar, alguns deles penosos, árduos, mas sempre prazerosos se o gosto e o sonho derem sentido ao caminho. Assim foi o meu.

Antes de terminar, deixo-vos estas palavras que para mim têm muito significado.

Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.

Chegamos? Não chegamos?
Partimos. Vamos. Somos.
(*Sebastião da Gama*)

VII - REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist: and revised child behavior profile*. Burlington, USA: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Akse, J., Hale, W. W., Engels, R. C. M. E., Raaijmakers, Q. A. W., & Meeus, W. H. J. (2004). Personality, perceived parental rejection and problem behavior in adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(12), 980–988. doi:10.1007/s00127-004-0834-5.
- Akün, E. (2017). Relations among adults' remembrances of parental acceptance–rejection in childhood, self-reported psychological adjustment, and adult psychopathology. *Comprehensive Psychiatry*, 77, 27-37. doi: 10.1016/j.comppsy.2017.05.002.
- Akün, E., Durak Batıgün, A., Devrimci Özgüven, H., & Başkak B. (2018). Positive symptoms and perceived parental acceptance-rejection in childhood: The moderating roles of socioeconomic status and gender. *Turkish Journal of Psychiatry*, 29(2), 1-7.
- Albuquerque, C.M. (1999). *Características Psicológicas Associadas à Saúde em Estudantes do Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Altos Estudos. Instituto Superior Miguel Torga: Coimbra.
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. É. R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 177-178.
- 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. doi: 10.5897/IJPDS.
- Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2015). Pancultural Gender Differences in the Relation Between Perceived Parental Acceptance and Psychological Adjustment of Children and

- Adult Offspring: A Meta-Analytic Review of Worldwide Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(8), 1059–1080. doi:10.1177/0022022115597754
- Ali, S., Khatun, N., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2019). They love me not: A meta-analysis of relations between parental undifferentiated rejection and offspring's psychological maladjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(2), 185-199. doi:10.1177/0022022118815599.
- Altman, D. G. (1991). *Practical Statistics for Medical Research*. London: Chapman & Hall.
- Altschul, I., Lee, S., & Gershoff, E. (2016). Hugs, not hits: Warmth and spanking as predictors of child social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 78(3), 695-714. doi: 10.1111/jomf.12306.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.). *Provas psicológicas em Portugal* (pp. 79-89). Braga: APPORT.
- Antunes, C., & Fontaine, A. (2003). Percepção dos adolescentes acerca das atitudes parentais, perante o seu desempenho académico: a sua relação com o desempenho académico, autoconceito académico e auto-estima global. *Comunicação apresentada no V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.
- Ariani, D.W. (2013). Personality and Learning Motivation. Department of Management, Economic Faculty-Atma Jaya Yogyakarta University. *European Journal of Business and Management*, 5(10), 26-38.
- Arnold, E. H., O'Leary, S. G., & Edwards, G. H. (1997). Father involvement and self-report parenting of children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(2), 337-342. doi: 10.1037/0022-006X.65.2.337.
- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of educational psychology*, 101(2), 482. doi:10.1037/a0014236.

- Baker, C. E. (2017). Father-son relationships in ethnically diverse families: Links to boys' cognitive and social emotional development in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2335-2345. doi: 10.1007/s10826-017-0743-3.
- Bandura, A. (1960). *Relationship of family patterns to behavior disorders*. Progress Report of the project M-1734. Stanford University: United States Public Health Service.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26. doi:10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x.
- Baumeister, R. F. (2005a). Rejected and alone. *The Psychologist*, 18, 732-735.
- Baumeister, R. F. (2005b). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. Oxford: University Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497.
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765. doi:10.3102/00028312021004755.
- Berndt, T. J., & Burgy, L. (1996). Social self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 171-209). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Bhatti, A. G., & Khoso, A. A. (2013). Difference in parental acceptance-rejection and personality organization in children of hyderabad. *Bahria Journal of Professional Psychology*, 12(2), 64-85.
- Bisby, M. A., Kimonis, E. R., & Goulter, N. (2017). Low maternal warmth mediates the relationship between emotional neglect and callous-unemotional traits among male juvenile offenders. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1-9. doi: 10.1007/s10826-017-0719-3.

- Boivin, M., Vitaro, F., & Gagnon, C. (1992). A reassessment of the Self-Perception Profile for Children: Factor structure, reliability, and convergent validity of a French version among second through sixth grade children. *International Journal of Behavioral Development, 15*(2), 275-290. doi:10.1177/016502549201500207.
- Boniwell, I. (2012). *Positive Psychology in a Nutshell: The Science Of Happiness*. Reino Unido: Open University Press.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J.A. & Guirmarães, S.E.R. (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Bowlby, J. (1940). The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. *International Journal of Psycho-Analysis, XXI*, 1-25.
- Bowlby, J. (1960). Grief and mourning in infancy and early childhood. *The Psychoanalytic Study of the Child, VX*, 3-39.
- Braconnier, A., Marcelli, D., & Fernandes, M. C. (2000). *As mil faces da adolescência*. São Paulo: Clempsi.
- Breinholst, S., Esbjørn, B. H., Reinholdt-Dunne, M. J. (2015). Effects of attachment and rearing behavior on anxiety in normal developing youth: A mediational study. *Personality and Individual Differences, 81*, 155-161. doi: 10.1016/j.paid.2014.08.022.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of personality, 54*(1), 106-148. doi: 10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x.
- Brock, R. L., & Kochanska, G. (2015). Decline in quality of family relationships predicts escalation in children's internalized symptoms from middle to late childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 1295-1308. doi: 10.1007/s10802-015-0008-9.
- Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bruner, J. (1983) *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427-456. doi: 10.3102/00346543054003427.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481. doi: 10.1037/0022-0663.78.6.474.
- Bzuneck, J.A.A. (2009). A motivação dos alunos: Aspectos introdutórios In E., Bonuchovitch & J.A., Bzuneck (eds.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Campo, A. T., & Rohner, R. P. (1992). Relationship between perceived parental acceptance-rejection, psychological adjustment, and substance abuse among young adults. *Child abuse & neglect*, 16(3), 429-440. doi:10.1016/0145-2134(92)90052-S.
- Carrasco, M. A., Rodriguez, M. A., del Barrio, M. V., & Holgado, F. P. (2011). Relative and absolute stability in perceived parenting behaviour: A longitudinal study with children and adolescents. *Psychological Reports*, 108(1), 149-166. doi: 10.2466/02.09.10.21.PR0.108.1.149-166.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. (2006). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1). 21-34.
- Cavenaghi, A. R. A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14(2), 248-261.
- Champney, H. (1941). The variables of parent behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 36(4), 525-542. doi:10.1037/h0060534.

- Chandler, C. L., & Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 357-365. doi: 10.1111/j.2044-835X.1987.tb01072.x.
- Chase-Lansdale, L., Moffitt, R. A., Lohman, B. J., Cherlin, A. J., Coley, R. L., Pittman, L. D., Votruba-Drzal, E. (2003). Mothers' transitions from welfare to work and the well-being of preschoolers and adolescents. *Science*, 299 (5612), 1548-1552. doi:0.1126/science.1076921.
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 401-419. doi:10.1037/0893-3200.14.3.401.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. doi: 10.1016/j.tate.2017.09.022.
- Chyung, Y.-J., & Lee, J. (2008). Intimate partner acceptance, remembered parental acceptance in childhood, and psychological adjustment among Korean college students in ongoing intimate relationships. *Cross-Cultural Research*, 42(1), 77-86. doi:10.1177/1069397107309857.
- Collier, D. & Elman, C. (2008). Qualitative and multi-method research: Organizations, publication, and reflections on integration, 780-795. *Oxford Handbook of Political Methodology*, 34, 780-795. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199286546.003.0034.
- Colquitt, J., LePine, J. & Noe, R. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707. doi:10.1037//0021-9010.85.5.678
- Cooley, C.H. (1902). The looking-glass self, In C. Lemert (Ed.). *Social Theory: The multicultural readings* (pp. 189-200). Philadelphia: Westview Press.

- Cournoyer, D. E., & Rohner, R. P. (1996). Reliability of retrospective reports of perceived maternal acceptance-rejection in childhood. *Psychological Reports*, *78*(1), 147-150. doi:10.2466/pr0.1996.78.1.147.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, *25*(2), 104-118.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, *19*(2), 109-134. doi:10.1016/0092-6566(85)90023-6.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, *49*(1), 14. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*, 1-10. doi: 10.1037/0022-3514.40.1.1.

- Deci, E., Vallerand, R. Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_6.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 208-217. doi: 10.1037/h0087117.
- Dubeau, D., Clément, M.-E. and Chamberland, C. (2006). Les pères, une roue du carrosse familial à ne pas oublier! État de la recherche québécoise et canadienne portant sur la paternité. *Enfance, Famille et Génération*, 3, 1–23. doi: 10.7202/012534ar.
- Dubeau, D., Coutu, S. & Lavigueur, S. (2013) Links between different measures of mother/father involvement and child social adjustment. *Early Child Development and Care*, 183(6), 791-809. doi: 10.1080/03004430.2012.723442.
- Duchesne, S. & Larose, S. (2009). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501-1521. doi: 10.1111/j.1559-1816.2007.00224.
- Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J., & Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental psychology*, 53(10), 1978-1994. doi:10.1037/dev0000364.
- Dumka, L., Gonzales, N., Wheeler, L., & Millsap, R. (2009). Parenting self-efficacy and parenting practices over time in mexican american families. *Journal of Family Psychology*, 24(5), 522–531. doi: 10.1037/a0020833.
- Dwairy, M. (2011). Perceived Family and School Rejection and Adolescents' Psychological States. *Psychology*, 2, 535-541. doi: 10.4236/psych.2011.26083.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family–school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.
- Eccles, J., Midgley, C & Adler, T. (1984). Grade-Related Changes in The School Environment: Effects on Achievement Motivation In J.G. Nicholls (Ed.), *The development of Achievement Motivation* (pp. 282-331). Stamford, USA: JAI Press Inc.
- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In: Booth A, Dunn JF, (Eds.). *Family school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3–34). Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Erkman, F., & Rohner, R. P. (2006). Youths' perceptions of corporal punishment, parental acceptance, and psychological adjustment in a Turkish metropolis. *Cross-Cultural Research*, 40(3), 250-267. doi: 10.1177/1069397106287924.
- Erkman, F., Caner, A., Hande Sart, Z., Börkan, B., & Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295–309. doi: 10.1177/1069397110366670.
- Evans, J. St. B. T. (2003). *Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition center for thinking and language, school of psychology*. University of Plymouth: United Kingdom.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). An investigation of relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science*, 36 (161), 246-255.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e o desenvolvimento da inteligência, *Análise Psicológica*, 4(XXII), 747-764.

- Feinberg, A. B., & Shapiro, E. S. (2009). Teacher accuracy: An examination of teacher-based judgments of students' reading with differing achievement levels. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 453-462. doi: 10.3200/JOER.102.6.453-462.
- Fernandes, H. M., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de Auto-Determinação: Validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 385-395. doi:10.1590/S1413-294X2005000300007.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 10, 331-350.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140. doi: 10.1177/001872675400700202.
- Flynn, H. K., Felmlee, D. H., Shu, X., & Conger, R. D. (2018). Mothers and Fathers Matter: The Influence of Parental Support, Hostility, and Problem Solving on Adolescent Friendships. *Journal of Family Issues*, 39(8), 2389–2412. doi:10.1177/0192513X18755423.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Forehand, R., & Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of family psychology*, 7(2), 213-221. doi: 10.1037/0893-3200.7.2.213
- Formosinho, M. D., & Simões, T. M.C. & Vale Dias, M.L. (2005). Adolescência e responsabilidade criminal: Uma questão em debate. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 39-59.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717207002.pdf>

- Furnham, Eracleous, & Chamorro-Premuzic, (2009) "Personality, motivation and job satisfaction: Hertzberg meets the Big Five", *Journal of Managerial Psychology*, 24, (8,) 765-779. doi:10.1108/02683940910996789.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, 9(2), 103-110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64. doi:10.33776/amc.v32i141.2132.
- Georges, A., Brooks-Gunn, J., & Malone, L. M. (2012). Links between young children's behavior and achievement: The role of social class and classroom composition. *American Behavioral Scientist*, 56(7), 961-990. doi:10.1177/0002764211409196.
- Ghazi, S. R., Ali, R., Shahzad, S., & Khan, M. S. (2010). Parental involvement in children academic motivation. *Asian Social Science*, 6(4), 93-99, doi: 10.5539/ass.v6n4p93.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034–1039. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.235.
- Giffin, K. (2005). A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, 47-57. doi:10.1590/S1413-81232005000100011.
- González-Calderón, M. J., Rodríguez, M. A. y Suárez, J. C. (2014). Propiedades psicométricas y dimensionalidad de la versión española para niños y adolescentes del Father Involvement Scale (FIS) [Psychometric Properties and dimensionality of the Spanish version of the Father Involvement Scale (FIS)]. *Acción Psicológica*, 11(2), 61-76. doi:10.5944/ap.11.2.14175.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104-113. doi:10.1037/0022-0663.86.1.104

- Grannum, D. (2007). Corporal punishment, parental acceptance-rejection and psychological adjustment of youths in Barbados. *Unpublished data*.
- Grasso, D. J., Henry, D., Kestler, J., Nieto, R., Wakschlag, L. S., & Briggs-Gowan, M. J. (2016). Harsh parenting as a potential mediator of the association between intimate partner violence and child disruptive behavior in families with young children. *Journal of Interpersonal Violence, 31*(11), 2102-2126. doi: 10.1177/0886260515572472.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(5), 890-898. doi: 10.1037/0022-3514.52.5.890.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., Dunlap, K. and Hevey, C. (2000) Parental resources and the transition to junior high, *Journal of Research on Adolescence, 10*, 465–80. doi: 10.1207/SJRA1004_05.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental psychology, 30*(1), 4. doi: 10.1037/0012-1649.30.1.4.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010a). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*(6), 644-653. doi:10.1016/j.lindif.2010.08.001.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. & Boivin, M. (2010b). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 711-735. doi:10.1348/000709910X499084.
- Guay, F., Pantano, H., & Boivin, M. (2003). Autoconcepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa, 95*, 124-136.

- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143–150. doi:10.1590/s0102-79722004000200002.
- Guimarães, S. É. R., Bzuneck, J. A., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 11-19.
- Gülay, H. (2011). Assessment of the Prosocial Behaviors of Young Children with Regard to Social Development, Social Skills, Parental Acceptance-Rejection and Peer Relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38 (3), 164-172.
- Hair, J.F.; Anderson, R.; Tatham, R.; and Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hale III, W. W., Van Der Valk, I., Engels, R., & Meeus, W. (2005). Does perceived parental rejection make adolescents sad and mad? The association of perceived parental rejection with adolescent depression and aggression. *Journal of Adolescent Health*, 36(6), 466-474. doi:10.1016/j.jadohealth.2004.04.007.
- Halle, T., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89, 527–537. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.527.
- Han, Y., Rudy, D., & Proulx, C. (2017). Longitudinal relationships among marital conflict, maternal and paternal warmth and control, and preschoolers' socioemotional outcomes in South Korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(10), 1522-1536. doi: 10.1177/0022022117732300.
- Hankin, B. L., & Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability–transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, 127(6), 773–796. doi:10.1037/0033-2909.127.6.773.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21. doi:10.1207/s15326985ep3301_1.
- Harris K.M. & Morgan, S.P. (1991). Fathers, Sons, and Daughters: Differential Paternal Involvement in parenting. *Journal of Marriage and Family*, 53, (3), 531-544. doi: 10.2307/352730.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300-312. doi:10.1037/0012-1649.17.3.300.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children:(revision of the perceived competence scale for children)*. University of Denver: Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1992). Psychological relevance and information science. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 43(9), 602-625. doi: 10.1002/(SICI)1097-4571(199210)43:9<602::AID-ASI3>3.0.CO;2-Q.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 553-617). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Harter, S. (1999). *Distinguished contributions in psychology. The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.
- Hay, I., Ashman, A., & Van Kraayenoord, C. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using an intra-class design and a comparison of the PASS and the SDQ-1 self-concept tests. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 311–321. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01246.x.

- Helmke, A., & van Aken, M. A. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of educational Psychology, 87*(4), 624-637. doi: 10.1037/0022-0663.87.4.624.
- Herzberger, S. D., Potts, D. A., & Dillon, M. (1981). Abusive and nonabusive parental treatment from the child's perspective. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*(1), 81-90. doi: 10.1037/0022-006X.49.1.81.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*(1), 127-155.
- Hora, H. R. M., Monteiro, G. T. R., & Arica, J. (2010). Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção, 11*(2), 85-103.
- Huang, J. H., & Yang, Y. C. (2010). The relationship between personality traits and online shopping motivations. *Social Behavior and Personality: an international journal, 38*(5), 673-679. doi.org/10.2224/sbp.2010.38.5.673
- Hussain, S. & Lakhani, G. R. (2015). Psychological adjustment as predictor of students' academic achievement in Gilgit: Pakistan. *Journal of Professional Psychology, 14*(2), 55-69.
- Hussain, S., & Munaf, S. (2012). Perceived father acceptance-rejection in childhood and psychological adjustment in adulthood. *International Journal of Business and Social Science, 3*, 149-156.
- Jacobson, L. T., & Brudsal, C. A. (2012). Academic Performance in Middle School: Friendship Influences. *Global Journal of Community Psychology Practice, 2*(3), 1-12. Retrieved from <http://www.gjcopp.org/>.
- Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of adolescence, 25*(1), 3-18. doi.10.1006/jado.2001.0445.

- Kalita, P. & Baruah, N. (2016). Emotional adjustment of adolescent students of class XI of Dibrugarh District, Assam with respect to their gender and locality, *6*(3), 1-13. Retrieved from <http://www.dimorianreview.com/2016/07>
- Karoly, P. (1999). A goal systems–self-regulatory perspective on personality, psychopathology, and change. *Review of General Psychology*, *3*(4), 264-291. doi: 10.1037/1089-2680.3.4.264.
- Kasser, T. & Ryan, R. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*(3), 280-287. doi: 10.1177/0146167296223006.
- Khaleque, A. (2013). Perceived parental warmth, and children’s psychological adjustment, and personality dispositions: A meta-analysis. *Journal of child and Family studies*, *22*(2), 297-306. doi: 10.1007/s10826-012-9579-z.
- Khaleque, A., & Ali, S. (2017). A Systematic Review of Meta-Analyses of Research on Interpersonal Acceptance–rejection Theory: Constructs and Measures. *Journal of Family Theory & Review*, *9*(4), 441-458. doi: 10.1111/jftr.12228.
- Khaleque, A. & Rohner, R. P. (2002a). Perceived Parental Acceptance-Rejection and Psychological Adjustment: A Meta-Analysis of Cross-Cultural and Intracultural Studies. *Journal of Marriage and Family*, *64*, 54-64. doi:10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002b). Reliability of measures assessing the pancultural association between perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross Cultural Research*, *33*, 87-99. doi:0.1177/0022022102033001006.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of cross-cultural Psychology*, *43*(5), 784-800. doi: 10.1177/0022022111406120.

- Khaleque, A., & Rohner, R. P., & Ali, S. (2015). Pancultural gender differences in the relation between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adult offspring: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 46*(8), 1059-1080. doi:10.1177/0022022115597754.
- Khaleque, A., Rohner, R. P., & Laukkala, H. (2008). Intimate Partner Acceptance, Parental Acceptance, Behavioral Control, and Psychological Adjustment Among Finnish Adults in Ongoing Attachment Relationships. *Cross-Cultural Research, 42*(1), 35–45. doi:10.1177/1069397107309755.
- Killoren, S. E. & Deutch, A. R. (2013). A longitudinal examination of parenting processes and latino youth's risky sexual behaviours. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(12), 1982-1993. doi: 10.1007/s10964-013-0053-z.
- Kim, K., & Rohner, R. P. (2002). Parental Warmth, Control, and Involvement in Schooling: Predicting Academic Achievement among Korean American Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(2), 127–140. doi:10.1177/0022022102033002001.
- Kim, E., Cain, K., & McCubbin, M. (2006). Maternal and Paternal Parenting, Acculturation, and Young Adolescents Psychological Adjustment in Korean American Families. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing: official publication of the Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses, 19*(3), 112-129,doi:10.1111/j.1744-6171.2006.00059.x.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kröner, J., Goussios, C., Schaitz, C., Streb, J., & Susic-Vasic, Z. (2017). The construct validity of the German Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) within primary and secondary school children. *Frontiers in psychology, 8*, 1032-1042.doi: 10.3389/fpsyg.2017.01032.

- Kunnen, E. S. (2014). The effect of a career choice guidance on self-reported psychological problems. *Frontiers in psychology*, 5, 547. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00547/full>.
- Kurtz-Costes, B. E., & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 199-216. doi: 10.1006/ceps.1994.1017.
- Larson, R., & Richards, M. (1991). Boredom in the middle school: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99(4), 418-443.
- Lau, K.-L., and Chan, D. W. (2001). Identification of underachievers in Hong Kong: Do different methods select different underachievers? *Educational Studies*, 27(2), 187-200, doi: 10.1080/03055690120050419.
- Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-20. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2752/2100>.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184.
- Lieberman, E. S. (2005). Nested analysis as a mixed-method strategy for comparative research. *American political science review*, 99(3), 435-452. doi: 10.1017/S0003055405051762.
- Lila, M., Garcia, F., & Gracia, E. (2007). Perceived paternal and maternal acceptance and children's outcomes in Colombia. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(1), 115-124. doi: 10.2224/sbp.2007.35.1.115.

- Lila, M., Garcia, F., & Gracia, E. (2007). Perceived paternal and maternal acceptance and children's outcomes in Colombia. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(1), 115-124. doi: 10.2224/sbp.2007.35.1.115.
- Liu, W. C., Wang, C. K., & Ryan, R. M. (2016). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*. New York, NY: Springer.
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural equation analysis* (4th ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lourenço, A. A., & De Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2). 132-141.
- Loveland, J. M., Lounsbury, J. W., Welsh, D., & Buboltz, W. C. (2007). The validity of physical aggression in predicting adolescent academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 167-176. doi:10.1348/000709905X79563.
- Lucchiari, D. H. P. S. (Org.). (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional* (2a ed.). São Paulo: Summus.
- Machado, T. S. (2004). Vinculação e comportamentos anti-sociais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp.291-321). Coimbra: Almedina.
- Machado, M., & Machado, F. (2015). *New Paths for acceptance: Opening awareness in interpersonal acceptance-rejection*. Brownwalker Press: Irvine, CA.
- Machado, M., Machado, F., & Oliveira, A. (2015). Parental and best-friend acceptance, self-efficacy, and self-esteem in ADHD students. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practices and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disorders* (275-294). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publications.
- Machado, M., Machado, F., Neves, S., & Favero, M. (2014). How do parental acceptance-rejection, power, and prestige affect psychological adjustment? A quantitative study with a sample of Portuguese college students. *The Journal of Comparative Social Science*, 48(3), 295-304.

- Mahmood, K., Iqbal, M. M. (2015). Psychological Adjustment and Academic Achievement among Adolescents. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 39-42.
- Malik, F. & Khalid, G. (2012). Psychological adjustment and academic achievement. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(12), 23-25.
- Malinauskiene, O., Vosylis, R., & Zukauskiene, R. (2011). Longitudinal examination of relationships between problem behaviors and academic achievement in young adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3415–3421. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.311.
- Manzini, C. (2006). *Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico*. (Dissertação de Mestrado). UNICAMP: Campinas.
- Margetts, K. (2002). The developing child in today's world: Issues and care in education. *Educare News*, 127, 10-13.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253. doi: 10.1037/0033-295X.98.2.224.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number, Lda.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Silabo.
- Marsh, H. (1990a). A meta-analytic path analysis of the internal/ external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129-1167. doi: 10.3102/0034654309337522.
- Marsh, H. (1990b). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of educational psychology*, 82(4), 646-656. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.646.
- Marsh, H. (1990c). The structure of academic self-concept: The Marsh-Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-633. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636. doi:10.1037/0022-0663.82.4.623.

- Marsh, H. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept - invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841-860. doi: 10.3102/00028312030004841.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester: British Psychological Society.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. New York, NY: Wiley.
- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376. doi:10.1037/0003-066X.58.5.364.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. doi:10.1348/000709910X503501.
- Marsh, H. W., & O'Neill, Rosalle (1984). Self description questionnaire III: the construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 153-174. doi: 10.1111/j.1745-3984.1984.tb00227.x.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (2010). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. doi:10.1207/s15326985ep2003_1.
- Marsh, H. W., & Yeung, A.S. (1997). The causal effects of academic self- concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54. doi:10.1037/0022-0663.89.1.41.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380. doi:10.1037/0022-0663.80.3.366.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53(1), 60-78. doi:10.1111/j.2044-8279.1983.tb02536.x.

- Marsh, H. W., Richards, G. E., & Barnes, J. (1986). Multidimensional Self-Concepts: A Long-Term Follow-Up of the Effect of Participation in an Outward Bound Program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(4), 475–492. doi:10.1177/0146167286124011.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 581-596. doi: 1037/0022-0663.77.5.581.
- Marsh, W.H., Hau, K.T., Artlet, C., Baumert, J., & Peschar, L.J (2006). OECD’s brief selfreport measure of educational psychology’s most useful affective constructs: crosscultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. doi: 10.1207/s15327574ijt0604_1.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), 397-416. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/970/97017404013.pdf>.
- Martin-Krumm, C. (2012) L’optimisme: une analyse synthétique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1(93),103-133.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516. doi: 10.1037/0003-066X.52.5.509
- Meece, J. L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance* (pp.25-44). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Miller, T. (2011). Falling back into Gender? Men’s Narratives and Practices around First-time *Fatherhood*. *Sociology*, 45(6), 1094–1109. doi:10.1177/0038038511419180.

- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and psychopathology*, 22(3), 635-653. doi: 10.1017/S0954579410000337.
- Monahan, K. C., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2009). Affiliation with antisocial peers, susceptibility to peer influence, and antisocial behavior during the transition to adulthood. *Developmental psychology*, 45(6), 1520-1530. doi:10.1037/a0017417.
- Monteiro, V. (1998). Programa tutorial em crianças do 4.º ano de escolaridade: Benefícios cognitivos. *Análise Psicológica*, 16(2), 277-283.
- Monteiro, V., & Mata, M. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 3, 49-68.
- Monteiro, V. & Reboredo, A.R. (2015). Motivação académica: Suas relações com o autoconceito; género e desempenho académico. In L. Mata, M. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. Silva & J. C. Silva (Eds.), *Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Diversidade e educação: Desafios atuais* (85-102). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10400.12/5555>.
- Moreno D., Estévez E., Murgui S., & Musitu G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital [Social reputation and relational violence in adolescents: the role of loneliness, self-esteem, and life satisfaction. *Psicothema*, 21, 537–542. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/>
- Morgan, S. P., Lye, D. N., & Condran, G. A. (1988). Sons, Daughters, and the Risk of Marital Disruption. *American Journal of Sociology*, 94(1), 110–129. doi:10.1086/228953
- Morris, S. B., & DeShon, R. P. (2002). Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-groups designs. *Psychological methods*, 7(1), 105-125. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.105.
- Mruk, C.J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer.

- Musitu, G., & García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16*, 288-293.
- Navarro, F. R. (2007). La construcción social de la parentalidad y los procesos de vinculación y desvinculación padre-hijo. El papel del mediador familiar. *Ciències Psicológicas, 1*(2), 119-133.
- Nazli, F., & Irfan, S. (2009). Adjustment and Academic Performance among adolescents. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, 21*(6), 44-48.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin, 115*(3), 424-443. doi:10.1037/0033-2909.115.3.424.
- Nomaguchi, K. M. (2012). Parenthood and psychological wellbeing: Clarifying the role of child age and parent-child relationship quality. *Social Science Research, 41*, 489-498. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.08.001.
- Nunnally, J.C. (1978) *Psychometric theory*. McGraw-Hill: New York.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología, 37*, 209-223.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist, 41*(3), 181-206. doi: 10.1207/s15326985ep4103_4.
- Orhan-Özen, S. (2017). The effect of motivation on student achievement. In: E. Karadağ, (Ed.). *The effect of Anxiety on Student Achievement*. (pp 35-56). Azdeniz University: Antalya.
- Orsini, C. A., Binnie, V. I., & Tricio, J. A. (2018). Motivational profiles and their relationships with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of educational evaluation for health professions, 15*. 1-15, doi: 10.3352/jeehp.2018.15.11.
- Pascarella E.T. & Terenzini P.T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: a self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 434–457. doi: 10.1037/0022-3514.92.3.434.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335. doi:10.1037/0003-066X.44.2.329
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. (Dissertação de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, 6, 632-640.
- Peixoto, F. & Almeida, L. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology Education*, 25, 157–175. doi:10.1007/s10212-010-0011-z.
- Peixoto, F. J. B., & Almeida, L. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 803-818). Braga.
- Peixoto, F., Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1997). Escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 277- 284). Braga: APPORT.

- Peixoto, F., Mata, L., Almeida, L. S., Martins, M. A., Gonçalves, M. M., Simões, M. R., & Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. *Provas psicológicas em Portugal*. Braga: APPORT/SHO.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 583-597. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.583.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and emotion, 25*(4), 279-306. doi:10.1023/A:1014805132406.
- Pereira, E. (2008). *Autoconceito académico e auto-estima em alunos com insucesso escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Ispa.
- Pilati, R., & Laros, J. A. (2007). Modelos de equações estruturais em psicologia: conceitos e aplicações. *Psicologia: teoria e pesquisa, 23*(2), 205-216.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Pires, A. M. (2010). *Aceitação - Rejeição Parental Percecionada e ajustamento psicológico e académico da criança*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Coimbra
- Poduval, J., & Poduval, M. (2009). Working mothers: how much working, how much mothers, and where is the womanhood?. *Mens Sana Monographs, 7*(1), 63-79. doi: 10.4103/0973-1229.41799.
- Pullman, H.; ALik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences, 45*(6), 559-564. doi: 10.1016/j.paid.2008.06.017.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., & Bombi, A. S. (2018). Parental acceptance–rejection and child prosocial behavior:

- Developmental transactions across the transition to adolescence in nine countries, mothers and fathers, and girls and boys. *Developmental Psychology*, 54(10), 1881-1890. doi:10.1037/dev0000565.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Malone, P. S., Pastorelli, C., Skinner, A. T., & Alampay, L. P. (2015). Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 923-932. doi:10.1111/jcpp.12366.
- Radovan, M. (2011). The relation between distance students` motivation, their use of learning strategies, and academic success. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 216-221. Retrieved from <http://www.tojet.net/volumes/v15i2.pdf>.
- Ramírez-Uclés, I., González-Calderón, M. J., del Barrio-Gándara, V., & Carrasco, M. Á. (2018). Perceived parental acceptance-rejection and children's psychological adjustment: the moderating effects of sex and age. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1336-1348. doi:10.1007/s10826-017-0975-2.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746. doi:10.1037/0022-0663.99.4.734.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141. doi: 10.1207/s15328007sem1301_7.
- Reeve, J., Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2004). 'Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation', in D. McInerney and S. Van Etten (Eds), *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning: Big Theories Revisited*, Vol. 4, pp. 31–59. Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reis, E. (2001). *Estatística multivariada aplicada* (2ª ed.). Lisboa: Silabo.

- Repinski, D. J., & Shonk, S. M. (2002). Mothers' and fathers' behavior, adolescents' self-representations and adolescents' adjustment: A mediational model. *The Journal of Early Adolescence*, 22(4), 357-383. doi:10.1177/027243102237188.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. H. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 503-529). San Diego, CA: Academic Press.
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 32-40. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.12.003.
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8, 1,37-51.
- Rodríguez, M. Á., Barrio, M. V. D., & Carrasco, M. Á. (2009). Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2),10-18.
- Rogers, C. (1961). *One becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rohner, E. C., Rohner, R. P., & Roll, S. (1980). Perceived parental acceptance-rejection and children's reported behavioral dispositions: a comparative and intracultural study of American and Mexican children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 11(2), 213-231. doi:10.1177/0022022180112006.
- Rohner, R. P. (1960). *Child acceptance-rejection and modal personality in three pacific societies* (Master's thesis). Stanford University, CA.
- Rohner, R. P. (1975). *They love me, they love me not: A worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection*. New Haven, CT: HRAF Press.
- Rohner, R. P. (1977). Advantages of the comparative method of anthropology. *CrossCultural Research*, 12(2), 117-144. doi:10.1177/106939717701200203.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

- Rohner, R. P. (1990). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (3rd ed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (1995). *Correlation between the child PARQ: Father and the child PAQ in a biracial community in Georgia, USA. Unpublished raw data.*
- Rohner, R. P. (1998). Father love and child development: History and current evidence. *Current Directions in Psychological Science*, 7(5), 157-161. doi:10.1111/1467-8721.ep10836851.
- Rohner, R. P. (2004). The Parental "Acceptance-Rejection Syndrome": Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840. doi:10.1037/0003-066X.59.8.830.
- Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youth internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221. doi:10.1177/1069397110366849.
- Rohner, R. P. (2016). Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). 3-40, doi:10.9707/2307-0919.1055.
- Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36(1), 16-47. doi:10.1177/106939710203600102.
- Rohner, R. P., & Brothers, S. A. (1999). Perceived parental rejection, psychological maladjustment, and borderline personality disorder. *Journal of Emotional Abuse*, 1, 81–95. doi: 10.1300/J135v01n04_05.
- Rohner, R. P., & Chaki-Sircar, M. (1987). Caste differences in perceived maternal acceptance in West Bengal, India. *Ethos*, 15(4), 406-425. doi: 10.1525/eth.1987.15.4.02a00040.
- Rohner, R. P., & Chaki-Sircar, M. (1988). *Women and children in a Bengali village*. Hanover, NH: University Press of New England.

- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2010). Testing central postulates of parental acceptance-rejection theory (PARTheory): A meta-analysis of cross-cultural studies. *Journal of Family Theory and Review*, 3, 73-87. doi:10.1111/j.1756-2589.2010.00040.x.
- Rohner, R. P., & Nielsen, C. C. (1978). *Parental acceptance and rejection: A review and annotated bibliography of research and theory*. Oxford, England: Hraflex.
- Rohner, R. P., & Rohner, E. C. (1981). Parental acceptance-rejection and parental control: Cross-cultural codes. *Ethnology*, 20(3), 245-260. doi:10.2307/3773230.
- Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5(4), 382-405. doi:10.1037/1089-2680.5.4.382.
- Rohner, R. P., Kean, K. J., & Cournoyer, D. E. (1991). Effects of corporal punishment, perceived caretaker warmth, and cultural beliefs on the psychological adjustment of children in St. Kitts, West Indies. *Journal of Marriage and the Family*, 53(3), 681-693. doi:10.2307/352743.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. & Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, Methods, Cross-Cultural Evidence, and Implications. *Ethos*, 33(3), 299-334. doi:10.1525/eth.2005.33.3.299
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2009). *Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications*. University of Connecticut, Center for the Study of Parental Acceptance and Rejection. Retrieved from: <http://www.cspar.uconn.edu>.
- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. L., & Rosa-Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: Relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima [Psychopathologic symptoms in Spanish adolescents: Relationship with perceived parental styles and self-esteem]. *Anales de Psicología*, 30(1), 134-143. doi:10.6018/analesps.30.1.165371.

- Rosário, P. (2004). Processo de autorregulação da aprendizagem e regulação escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Rowan, B., Schilling, S. G., Ball, D. L., Miller, R., Atkins-Burnett, S., & Camburn, E. (2001). Measuring teachers' pedagogical content knowledge in surveys: An exploratory study. *Ann Arbor: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania*, 1, 1-20.
- Rubin, M., & Hewstone, M. (2004). Social identity, system justification, and social dominance: Commentary on Reicher, Jost et al., and Sidanius et al. *Political Psychology*, 25(6), 823-844. doi:10.1111/j.1467-9221.2004.00400.x.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loebel, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16(2), 105-115. doi: 10.1037/0012-1649.16.2.105
- Ruiz, S. Y., Roosa, M. W., & Gonzales, N. A. (2002). Predictors of self-esteem for Mexican American and European American youths: A reexamination of the influence of parenting. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 70-80. doi: 10.1037/0893-3200.16.1.70.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). Emotional development: Action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of Child psychology: social, emotional and personality development* (pp. 237-309). New York: Wiley.
- Ryan, R. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63, 397 - 427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749- 761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, *55*(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Selfdetermination Theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of Experimental Existential Psychology* (pp. 449–479). New York: Guilford.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Revue Québécoise de psychologie*, *38*(3), 231-234. doi: 10.7202/1041847ar.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. *Developmental Psychopathology*, *1*(54), 435-450. doi: 10.1002/9781119125556.devpsy109.
- Ryan, R. M., Rigby, S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*(3), 586-596. doi: 10.1037/0022-3514.65.3.586.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, *36*(2), 413-424. doi:10.2307/1126465.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, *37*(2), 67-68. doi:10.1207/S15326985EP3702_1.
- Searle, W. & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and socio-cultural adjustment during crosscultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*. *14*(4), 449-464. doi: 10.1016/0147-1767(90)90030-Z.
- Sentse, M., Veenstra, R., Lindenberg, S., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2009). Buffers and risks in temperament and family for early adolescent psychopathology: Generic, conditional, or

- domain-specific effects? The trails study. *Developmental Psychology*, 45(2), 419-430.doi: 10.1037/a0014072.
- Shanahan, L., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Osgood, D. W. (2007). Warmth with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: Within- and between-families comparisons. *Developmental Psychology*, 43, 551–563.
- Shankland, R. (2014). *La psychologie positive* (2e edition). Psycho Sup, Dunod.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.doi:10.3102/00346543046003407.
- Skaalvik, E. M. (1983). Academic Achievement, Self-Esteem and Valuing of the School--Some Sex Differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53(3), 299-306.
- Soenens, B. Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children’s psychological health: The critical role of psychological need support. In L. Wehmeyer, T. D. Little, S. J. Lopez, K. A. Shogren, & R. Ryan (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 171-187). New York: Springer.
- Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational psychology*, 76(6), 1269-1281. doi:10.1037/0022-0663.76.6.1269.
- Song, I. S., & Hattie, J. (1985). Relationships between self-concept and achievement. *Journal of Research in Personality*, 19(4), 365-372. doi:0.1016/0092-6566(85)90005-4.
- Steely, A. C., & Rohner, R.P. (2006). Relations among corporal punishment, perceived parental acceptance, and psychological adjustment in Jamaican youths. *Cross-Cultural Research*, 40, 268–286. doi:10.1177/1069397105284397.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. doi: 10.1111/1532-7795.0000.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Stipek, D., Salmon, J. M., Givvin, K. B., Kazemi, E., Saxe, G., & MacGyvers, V. L. (1998). The value (and convergence) of practices suggested by motivation research and promoted by mathematics education reformers. *Journal for Research in mathematics education*, 29(4), 465-488. doi: 10.2307/749862.
- Stogdill, R. M. (1937). Survey of experiments of children's attitudes toward parents: 1894–1936. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 51(2), 293-303. doi:10.1080/08856559.1937.10532504
- Strauman, T.J. (2002) Self-Regulation and Depression. *Self and Identity*, 1(2), 151-157. doi: 10.1080/152988602317319339.
- Taborda, C. (2016). Motivação para a matemática:sua relação com as necessidades básicas psicológicas de autonomia, suporte e competência. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Ispa.
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307-347.
- Teng, C., Huang, K.W., & Tsai, I.L. (2007). Effects of Personality on Service Quality in Business Transactions. *Service Industries Journal*, 27(7), 849-863. doi: 10.1080/02642060701570495.
- Thames, A. D., & Vaisman-Tzachor, R. (2009). The influence of physical activities and team membership on delinquent behavior during high school. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 12(2), 10-17.
- Tsaousis, I., Giovazolias, T., & Mascha, K. (2012). Translation and Psychometric Properties of the Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) – Short Form in Greek. In K. J. Ripoll-Núñez, A. L. Comunian, & C. M. Brown (Eds.), *Expanding horizons: Current research on interpersonal acceptance* (pp. 215-228). Boca Raton, FL, USA: Brown Walker Press.

- Tulviste, T., & Rohner, R. P. (2010). Relationships between perceived teachers' and parental behavior and adolescent outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 44(3), 222-238. doi:10.1177/1069397110366797.
- Tulviste, T., Rohner, R. P., & Blum, K. (2008). *Perceived maternal, paternal, and teachers' acceptance and control as related to psychological adjustment, school conduct, and academic achievement among Estonian girls and boys*. Unpublished data.
- Twenge, J. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort difference on the children's depression inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(4), 578-588. doi:10.1037/0021-843X.111.4.578.
- Valas (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment II: Effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 101-114. doi: 10.1080/00313830120052705.
- Valentine, J. C., & Dubois, D. L. (2005). Effects of self-beliefs on academic achievement and vice versa. Separating the chicken from the egg. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research: New frontiers for self research* (Vol. 2, pp. 53-78). Greenwich, CT: Information Age.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. doi:10.1207/s15326985ep3902_3.
- Vallerand, R., Pelletier, L., & Koestner, S. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 257-262. doi: 10.1037/a0012804.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and*

- achievement*, v. 16A—*The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). London, England: Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness* (pp. 187-223). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser: The importance of providing a clear, future goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 232–249. doi:10.1123/jsep.26.2.232.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. doi:10.1037/a0015083.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, 76(2), 483-501. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x.
- Vaz Serra, A., & Firmino, H. (1986). O auto-conceito nos doentes com perturbações emocionais. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 91-96.
- Vaz Serra, A., Firmino, H., & Matos, A. P. (1987). Influência das relações pais/filhos no autoconceito. *Psiquiatria clinica*, 8(3), 137-141.
- Velásquez, A. S. (2006). Identidad, responsabilidad familiar y ejercicio de la paternidad en varones del Estado de México. *Papeles de Población*, 48, 155-179.
- Veneziano, R. (2000). Perceived paternal and maternal warmth and African American and European American youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 123-132.
- Vieira, E. N., & Souza, L. D. (2010). Guarda paterna e representações sociais de paternidade e maternidade. *Análise Psicológica*, 28(4), 581-596.

- Wang, Q., & Zhang, Q. (2015). An Investigation of Psychological Adjustment Differences among Chinese College Students: From the Perspectives of Their Gender, Major and Grade. *Psychology*, 6, 2119-2124. doi: 10.4236/psych.2015.616208.
- Warne, R. (2014). A Primer on Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) for Behavioral Scientists. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(17), 1-10. Retrieved from: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=19&n=17>.
- Weiss, H. M., & Adler, S. (1984). Personality and organizational behavior. *Research in Organizational Behavior*, 6, 1-50.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202.
- Weymouth, B., & Buehler, B. (2016). Adolescent and parental contributions to parent–adolescent hostility across early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(4), 713-729. doi: 10.1007/s10964-015-0348-3.
- Whitney, C. & Hisch, G. (2007). *A love for learning: Motivation and the gifted child*. Tucson: Great Potencial press, Inc.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family relations*, 56(1), 92-104. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x.
- Yazdkhasti, F., & Harizuka, S. (2006). The effects of temperament and perceived maternal rejection on childhood anxiety and behaviour problems. *School Psychology International*, 27, 105-128. doi:10.1177/0143034306062817.
- Yoo, C. S. M. y Miller, L. D. (2011). Culture and parenting: psychological adjustment among Chinese Canadian adolescents. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 45, 34-52.

- Yousefi, F., Abu Talib, M., BteMansor, M., BteJuhari, R., & RofRedzuan, M. (2010). The relationship between test-anxiety and academic achievement among Iranian adolescents. *Asian Social Science*, 6(5), 100-105.
- Zakokolilo, J. (1998). Gender differences on social and psychological adjustment among students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19(2), 56-59.

VIII-Anexos

Anexo I – Folha de rosto dos questionários aplicados

Folha de Rosto

Nome:

Género: Masculino Feminino

Idade:

Ano:

Turma:

1) Já reprovaste alguma vez?

SIM

NÃO

Se SIM, quantas vezes? _____

Escolaridade do pai:

4º ano

9º ano

12º ano

Ensino Universitário

Escolaridade da mãe:

4º ano

9º ano

12º ano

Ensino Universitário

Anexo II – Child PAQ

Child PAQ

Nome (ou número I.D.)

Data

As páginas que se seguem contêm um conjunto de afirmações que descrevem a forma como as pessoas se sentem acerca de si próprias. Lê cada afirmação cuidadosamente e pensa quão bem ela te descreve. Trabalha rapidamente; dá a tua primeira impressão e passa para o item seguinte. Não te detenhas em nenhum dos itens.

A seguir a cada afirmação são apresentados quatro quadrados. Se a afirmação é basicamente verdadeira em relação a ti, então pergunta a ti próprio, “É verdadeira quase sempre?” ou “É verdadeira apenas às vezes?”. Se pensas que a afirmação é quase sempre verdadeira, coloca um X na caixa QUASE SEMPRE VERDADEIRO, se sentires que a afirmação é verdadeira apenas às vezes assinala ÀS VEZES VERDADEIRO. Se consideras que a afirmação é basicamente falsa em relação a ti, então pergunta a ti próprio, “É raramente verdadeira?” ou “É quase nunca verdadeira?”. Se é raramente verdadeira, então coloca um X na caixa RARAMENTE VERDEIRO; se sentes que a afirmação quase nunca é verdadeira assinala QUASE NUNCA VERDADEIRO.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas para qualquer das afirmações, por isso procura ser o mais honesto possível. Responde a cada afirmação, considerando a forma como consideras que és e não a forma como gostarias de ser. Por exemplo, se te sentes frequentemente bem contigo próprio, então assinala o item da seguinte forma:

	Verdadeiro para mim		Não é verdadeiro para mim	
	Quase sempre verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Quase nunca verdadeiro
1. Eu sinto-me bem comigo mesma(o)...	X			

PASSA AGORA PARA A PRÓXIMA PÁGINA

Child PAQ © Ronald P. Rohner, 2002, 2004 (Revised June, 2004)

	Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
	Quase sempre verdadeiro	Às vezes Verdadeiro	Raramente verdadeiro	Quase nunca verdadeiro
1. Eu penso em lutar ou em ser desagradável.				
2. Eu gosto que os meus pais tenham pena de mim quando estou doente.				
3. Eu gosto de mim próprio.				
4. Eu sinto que consigo fazer as coisas que desejo tão bem como a maior parte das pessoas.				
5. Eu tenho dificuldade em mostrar às pessoas como me sinto.				
6. Eu sinto-me mal ou fico zangado(a) quando tento fazer uma coisa e não consigo.				
7. Eu sinto que a vida é boa.				
8. Eu desejo bater em alguma coisa ou em alguém.				
9. Eu gosto que os meus pais me dêem muito amor.				
10. Eu sinto que não presto e que nunca serei bom em nada.				
11. Eu sinto que não consigo fazer as coisas bem.				

12. É fácil para mim ser carinhoso para os meus pais.				
13. Eu fico de mau humor e irritável sem qualquer razão.				
14. Eu vejo a vida como sendo cheia de perigos.				
15. Eu fico tão zangado(a) que atiro ou parto coisas.				
16. Quando estou infeliz, gosto de resolver os meus problemas por mim mesmo.				
17. Quando encontro alguém que não conheço, penso que ele(a) é melhor do que eu.				
18. Eu consigo competir com sucesso por coisas que quero.				
19. Eu tenho dificuldade em fazer e manter bons amigos.				
20. Eu fico aborrecido(a) quando as coisas correm mal.				
21. Eu penso que o mundo é um lugar bom e feliz.				
22. Eu faço troça das pessoas que fazem coisas estúpidas.				
23. Eu gosto que os meus pais me dêem muita atenção.				
24. Eu penso que sou uma boa pessoa e as outras pessoas devem pensar o mesmo.				
25. Eu penso que sou um(a) falhado(a).				

26. É fácil para mim mostrar à minha família que os amo.				
--	--	--	--	--

	Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
	Quase sempre verdadeiro	Às vezes Verdadeiro	Raramente verdadeiro	Quase nunca verdadeiro
27. Tanto estou alegre e feliz num momento, como tristonho e infeliz logo a seguir.				
28. Para mim o mundo é um lugar infeliz.				
29. Faço beicinho ou amuo quando me zango.				
30. Eu gosto de ser encorajado(a) quando tenho um problema com alguma coisa.				
31. Sinto-me muito bem comigo próprio.				
32. Eu sinto que não consigo fazer muitas das coisas que tento fazer.				
33. É difícil para mim mostrar como realmente me sinto a alguém de quem goste.				
34. É raro ficar zangado(a) ou aborrecido(a).				
35. Eu vejo o mundo como um lugar perigoso.				
36. Eu tenho dificuldade em controlar o meu temperamento.				
37. Eu gosto que meus pais me cubram de atenções quando eu estou magoado(a) ou doente.				

38. Eu fico infeliz comigo próprio.				
39. Eu sinto que sou um sucesso nas coisas que faço.				
40. É fácil para mim mostrar aos meus amigos que eu gosto realmente deles.				
41. Eu fico facilmente aborrecido(a) quando estou a passar por problemas graves.				
42. A vida para mim é uma coisa boa.				

Anexo III – Child PARQ versão Mãe: versão curta

Nome (ou número I.D.)

Data

As páginas seguintes contêm um conjunto de frases que descrevem a forma como as mães por vezes se comportam para com os filhos. Quero que penses sobre como cada uma destas frases corresponde à forma como a tua mãe te trata.

A seguir a cada afirmação há quatro quadrados. Se achas que a afirmação é *basicamente* verdadeira na forma como descreve o comportamento da tua mãe contigo pergunta a ti mesmo: isto é “quase *sempre* verdade”? Ou é “apenas *algumas vezes* verdade?” Se pensas que a tua mãe quase sempre te trata assim marca com um X o quadrado que diz QUASE SEMPRE É VERDADE. Se a frase é algumas vezes verdade sobre a maneira como a tua mãe te trata então marca ALGUMAS VEZES É VERDADE. Se te parece que a afirmação geralmente não é verdadeira ao descrever a forma como a tua mãe te trata então pergunta a ti mesmo: esta forma de me tratar acontece poucas vezes ou quase nunca acontece? Se a tua mãe te trata assim poucas vezes marca com um X o quadrado que diz RARAMENTE. Se pensas que a afirmação é falsa ou quase nunca é verdade, indica a tua resposta assinalando onde diz QUASE NUNCA É VERDADE

Lembra-te, para estas frases não há respostas certas nem erradas, responde com toda a sinceridade possível. Responde a cada afirmação dizendo-nos como achas que a tua mãe é na realidade e não como gostarias que ela fosse. Por exemplo, se quase sempre a tua mãe te dá beijos e abraços quando te portas bem, deves indicar a tua resposta marcando-a assim:

A MINHA MÃE		Verdadeiro sobre a minha mãe		Não é verdadeiro sobre a minha mãe	
		<i>Quase sempre é verdade</i>	<i>Algumas vezes é verdade</i>	<i>Raramente é verdade</i>	<i>Quase nunca é verdade</i>
	Dá-me beijos e abraços quando me porto bem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuidadora significativa se não for a mãe

A MINHA MÃE		Verdadeiro sobre a minha mãe		Não é verdadeiro sobre a minha mãe	
		<i>Quase sempre é verdade</i>	<i>Algumas vezes é verdade</i>	<i>Raramente é verdade</i>	<i>Quase nunca é verdade</i>
	Diz coisas simpáticas sobre mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não me presta atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz com que me sinta à vontade para lhe contar coisas que são importantes para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bate-me, mesmo quando não o mereço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Vê-me como um grande fardo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Castiga-me severamente quando está zangada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Está demasiado ocupada para responder às minhas perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Parece não gostar de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Interessa-se muito pelo que eu faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Diz-me muitas coisas desagradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não me presta atenção quando lhe peço ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz-me sentir que sou querido/a e que precisa de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Presta-me muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Esforça-se por ferir os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Esquece-se de coisas importantes que eu acho que ela se deveria lembrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz-me sentir não amado/a quando me porto mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz-me sentir que o que eu faço é importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Assusta-me ou ameaça-me quando faço alguma coisa errada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Interessa-se sobre o que penso e gosta que eu fale sobre isso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pensa que os meus colegas ou amigos são melhores do que eu, independentemente do que eu faça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz-me sentir que eu não sou desejado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A MINHA MÃE		<input type="checkbox"/> Verdadeiro sobre a minha mãe	<input type="checkbox"/> Não é verdadeiro sobre a minha mãe		
		<i>Quase sempre é verdade</i> <input type="checkbox"/>	<i>Algumas vezes é verdade</i> <input type="checkbox"/>	<i>Raramente é verdade</i> <input type="checkbox"/>	<i>Quase nunca é verdade</i> <input type="checkbox"/>
	Faz-me sentir que me ama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não me presta atenção desde que eu não faça nada que a aborreça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trata-me com carinho e ternura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ronald P. Rohner, 2002, 2004

(Revised June, 2004)

Anexo IV – Child PARQ Versão do Pai

Nome (ou número I.D.)

Data

As páginas seguintes contêm um conjunto de frases que descrevem a forma como os pais por vezes se comportam para com os filhos. Quero que penses sobre como cada uma destas frases corresponde à forma como o teu pai te trata.

A seguir a cada afirmação há quatro quadrados. Se achas que a afirmação é *basicamente* verdadeira na forma como descreve o comportamento do teu pai para contigo pergunta a ti mesmo: isto é “quase *sempre* verdade”? Ou é “apenas *algumas vezes* verdade”? Se pensas que o teu pai quase sempre te trata assim marca com um X o quadrado que diz QUASE SEMPRE É VERDADE. Se a frase é algumas vezes verdade sobre a maneira como o teu pai te trata então marca ALGUMAS VEZES É VERDADE. Se te parece que a afirmação geralmente não é verdadeira ao descrever a forma como o teu pai te trata então pergunta a ti mesmo: esta forma de me tratar acontece poucas vezes ou quase nunca acontece? Se o teu pai te trata assim poucas vezes marca com um X o quadrado que diz RARAMENTE. Se pensas que a afirmação é falsa ou quase nunca é verdade, indica a tua resposta assinalando onde diz QUASE NUNCA É VERDADE

Lembra-te, para estas frases não há respostas certas nem erradas, responde com toda a sinceridade possível. Responde a cada afirmação dizendo-nos como achas que o teu pai é na realidade e não como gostarias que ele fosse. Por exemplo, se quase sempre o teu pai te dá beijos e abraços quando te portas bem, deves indicar a tua resposta marcando-a assim:

O MEU PAI	Verdadeiro sobre o meu pai		Não é verdadeiro sobre o meu pai	
	<i>Quase sempre é verdade</i>	<i>Algumas vezes é verdade</i>	<i>Raramente é verdade</i>	<i>Quase nunca é verdade</i>
Dá-me beijos e abraços quando me porto bem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuidador significativo se não for o pai

O MEU PAI		Verdadeiro sobre o meu pai		Não é verdadeiro sobre o meu pai	
		<i>Quase sempre é verdade</i>	<i>Algumas vezes é verdade</i>	<i>Raramente é verdade</i>	<i>Quase nunca é verdade</i>
	Diz coisas simpáticas sobre mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não me presta atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz com que me sinta à vontade para lhe contar coisas que são importantes para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bate-me, mesmo quando não o mereço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Vê-me como um grande fardo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Castiga-me severamente quando está zangado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Está demasiado ocupado para responder às minhas perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Parece não gostar de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Interessa-se muito pelo que eu faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Diz-me muitas coisas desagradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não me presta atenção quando lhe peço ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz-me sentir que sou querido/a e que precisa de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Presta-me muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Esforça-se por ferir os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Esquece-se de coisas importantes que eu acho que ele se deveria lembrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Faz-me sentir não amado/a quando me porto mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz-me sentir que o que eu faço é importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Assusta-me ou ameaça-me quando faço alguma coisa errada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Interessa-se sobre o que penso e gosta que eu fale sobre isso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pensa que os meus colegas ou amigos são melhores do que eu, independentemente do que eu faça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faz-me sentir que eu não sou desejado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O MEU PAI		Verdadeiro sobre o meu pai		Não é verdadeiro sobre o meu pai	
		<i>Quase sempre é verdade</i>	<i>Algumas vezes é verdade</i>	<i>Raramente é verdade</i>	<i>Quase nunca é verdade</i>
	Faz-me sentir que me ama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não me presta atenção desde que eu não faça nada que o aborreça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trata-me com carinho e ternura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ronald P. Rohner, 2002, 2004

(Revised June, 2004)

Anexo V – Escala de Autoconceito

COMO É QUE EU SOU?

As afirmações que se seguem descrevem jovens com características diferentes. **Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação.** Não há respostas certas ou erradas, o importante é que sejas sincero(a). Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião, preenchendo o círculo correspondente.

<i>Exemplos:</i>	Comple- tamente diferente de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Alguns jovens não gostam de ver televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Não havendo dúvidas, podes começar a preencher o questionário.

	Comple- tamente diferent e de mim	Dife- rente de mim	Como eu	Exata- mente como eu
1. Alguns jovens não estão satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alguns jovens acham que escrevem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alguns jovens necessitam de explicações a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Alguns jovens ficam muitas vezes tristes consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Alguns jovens acham que têm dificuldade em falar e escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

bem

- | | | | | | |
|-----|--|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 8. | Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | Alguns jovens conseguem explicar-se muito bem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | Alguns jovens não gostam do modo como corre a sua vida. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | Alguns jovens têm grande facilidade em escrever. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | Comple-
tamente
diferent
e de
mim | Dife-
rente de
mim | Como
eu | Exata-
mente
como eu |
| 14. | Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. | Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. | Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | Alguns jovens têm boas notas a Português. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. | Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. | Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. | Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23. Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.

Anexo VI – Escala de Motivação para a Aprendizagem



PORQUE É QUE FAÇO AS COISAS

Escola: _____	Código (não preencher): _____		
Turma: _____	Ano de escolaridade: _____	Idade: _____	Género: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>

Para perceberes como a escala funciona e para que respondas com mais facilidade, seguem-se dois exemplos. Vou ler em voz alta e vais preenchendo e dizendo se tens alguma dúvida.

Exemplos:

	Conc ordo total ment e	Co nco rdo	Di sc or d o	Disc ordo total ment e

Faço os trabalhos de casa porque quero que o meu professor pense que me esforço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho nas minhas aulas porque gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se não tens dúvidas, vamos passar para o preenchimento do questionário, o qual irás responder individualmente e em silêncio.

Preenche o questionário com atenção e cuidado e lembra-te, se tiveres alguma dúvida põe o dedo no ar.

A. Porque é que faço os meus trabalhos de casa?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Faço os trabalhos de casa, porque quero que o meu professor pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Faço os trabalhos de casa, porque arranjarei problemas se não os fizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Faço os trabalhos de casa, porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Faço os trabalhos de casa, porque me sentirei aborrecido se não os fizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Faço os trabalhos de casa, porque quero perceber a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Faço os trabalhos de casa, porque sou obrigado a fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Faço os trabalhos de casa, porque gosto de os fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Faço os trabalhos de casa, porque para mim é importante fazê-los.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Porque é que trabalho nas minhas aulas?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
9. Trabalho nas minhas aulas, para que o professor não grite comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Trabalho nas minhas aulas, porque quero que o professor pense que sou bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Trabalho nas minhas aulas, porque se quero aprender coisas novas, faço melhor os trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Trabalho nas minhas aulas, para não me sentir envergonhado quando não consigo fazer as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Trabalho nas minhas aulas, porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Trabalho nas minhas aulas, porque o professor me obriga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Trabalho nas minhas aulas, porque gosto dos trabalhos que lá se fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Trabalho nas minhas aulas, porque isso facilita a minha aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Porque é que tento responder a perguntas difíceis na sala de aula?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
17. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque quero que os meus colegas pensem que sou inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, para me sentir melhor que os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque gosto de responder a perguntas difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, para que o meu professo fique contente comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, para descobrir se estou certo ou errado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, porque é importante para mim tentar responder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Tento responder a perguntas difíceis na sala de aula, para obter melhores notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

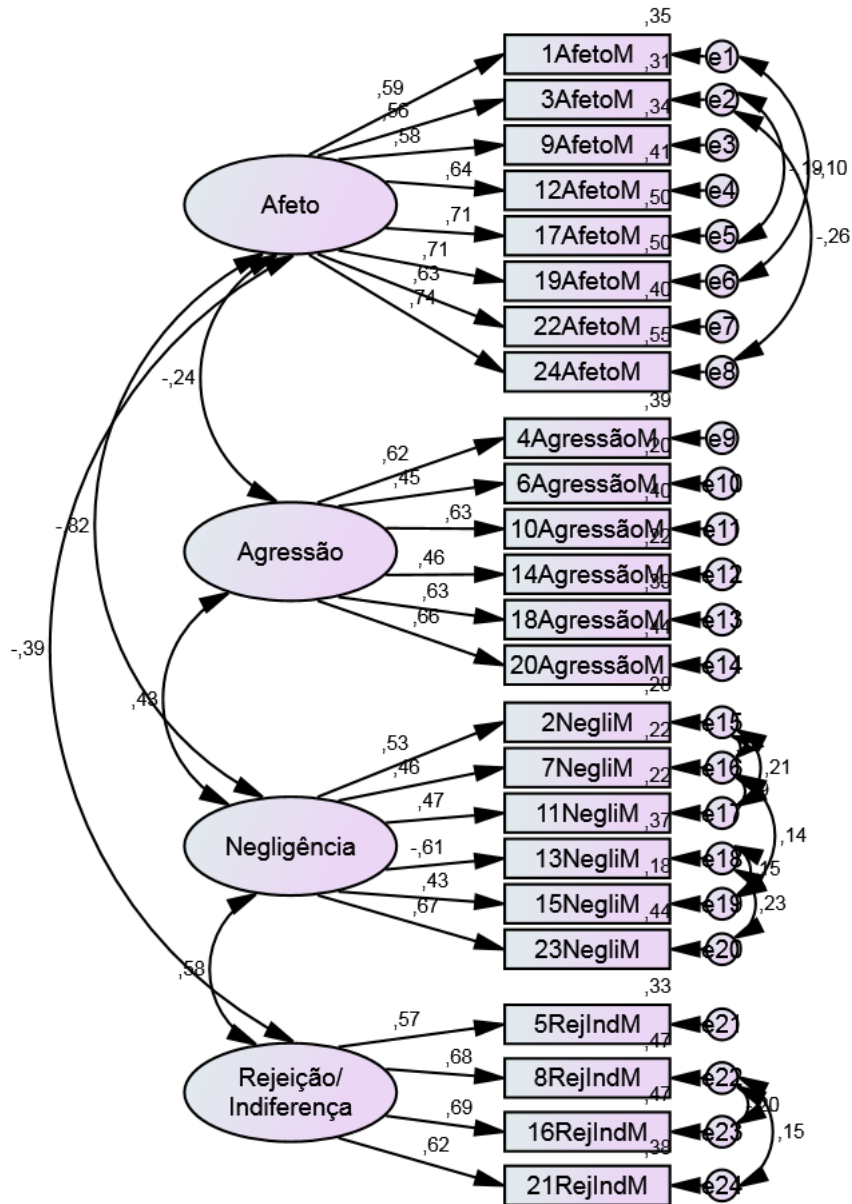
D. Porque é que tento ser bom na escola?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
25. Tento ser bom na escola, porque gosto das matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tento ser bom na escola, para que o professor pense que sou um bom aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Tento ser bom na escola, porque gosto de fazer bem os meus trabalhos de casa.				
28. Tento ser bom na escola, porque arranjarei problemas se não o for.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Tento ser bom na escola, porque me sentirei mal comigo mesmo se não for.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Tento ser bom na escola, porque é importante para mim tentar sê-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Tento ser bom na escola, porque se estudar conseguirei fazer melhor os trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Tento ser bom na escola, porque posso vir a receber uma recompensa se o for.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo VII – Outputs do estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos

Child PARQ Mother – ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	65	662,372	235	,000	2,819
Saturated model	300	,000	0		
Independence model	24	5182,938	276	,000	18,779

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,036	,911	,886	,713
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,189	,305	,244	,280

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	,872	,850	,914	,898	,913
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,851	,743	,777
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	427,372	354,367	508,020
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	4906,938	4676,487	5143,784

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1,158	,747	,620	,888
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	9,061	8,579	8,176	8,993

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,056	,051	,061	,019
Independence model	,176	,172	,181	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	792,372	798,314	1075,180	1140,180
Saturated model	600,000	627,422	1905,266	2205,266
Independence model	5230,938	5233,132	5335,359	5359,359

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1,385	1,258	1,526	1,396
Saturated model	1,049	1,049	1,049	1,097
Independence model	9,145	8,742	9,559	9,149

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	235	250
Independence model	35	37

Child PARQ Mã – ALPHA CRONBACH

Alpha - Dimensão Afecto (8 itens)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,850	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1AfetoM	24,33	14,916	,549	,839
3AfetoM	24,61	13,910	,476	,849
9AfetoM	24,48	13,932	,569	,835
12AfetoM	24,51	13,422	,608	,830
17AfetoM	24,58	12,995	,650	,825
19AfetoM	24,64	12,695	,675	,822
22AfetoM	24,20	14,813	,592	,835
24AfetoM	24,33	13,897	,664	,825

Alpha - Dimensão Agressão (6 itens)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,742	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4AgressãoM	7,64	8,098	,543	,696
6AgressãoM	7,22	8,001	,385	,732
10AgressãoM	7,44	7,631	,517	,695
14AgressãoM	7,49	7,862	,392	,732
18AgressãoM	7,29	7,196	,535	,689
20AgressãoM	7,37	7,293	,537	,689

Alpha - Dimensão Negligência (6 itens)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,763	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2NegliM	8,20	8,413	,560	,714
7NegliM	8,15	8,753	,537	,721
11NegliM	8,34	8,711	,532	,722
13NegliM	8,25	9,702	,402	,753
15NegliM	8,00	8,797	,448	,746
23NegliM	8,27	8,620	,558	,715

Alpha - Dimensão Rejeição/Indiferença (4 itens)**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,727	4

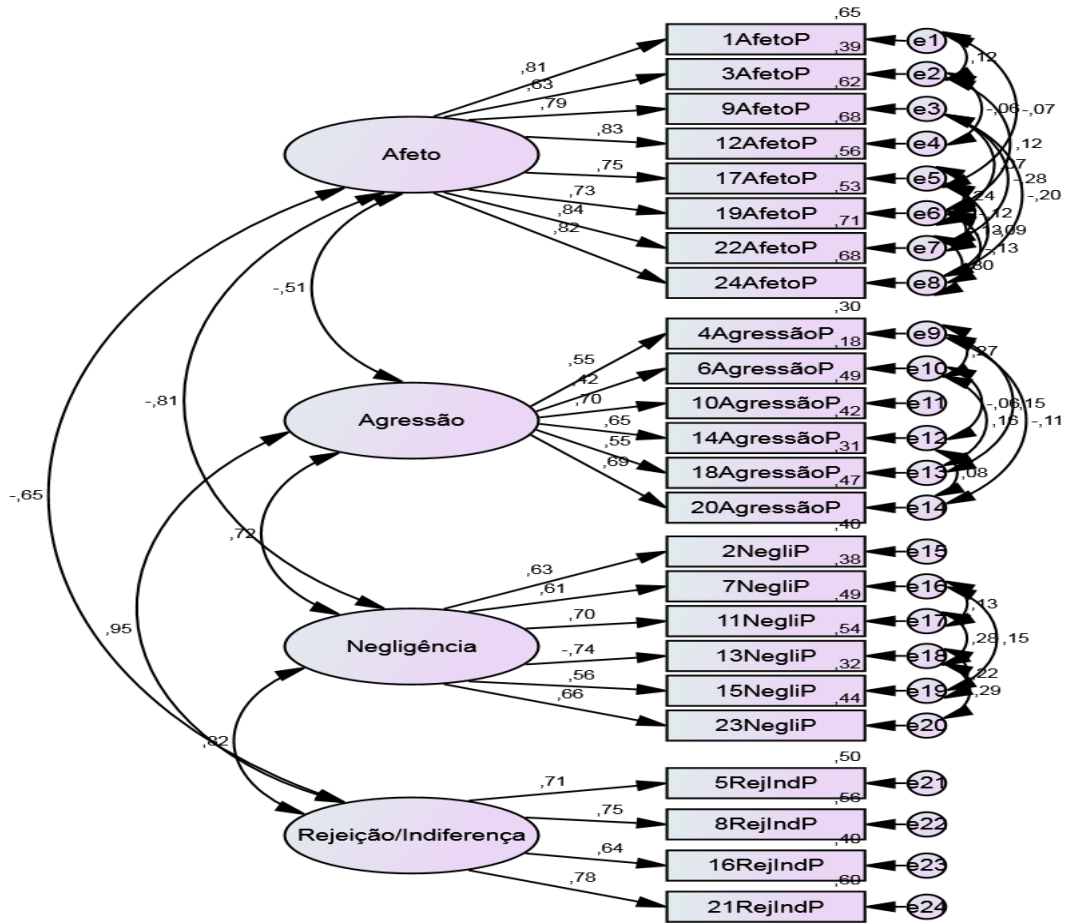
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
5RejIndM	4,11	3,133	,475	,690
8RejIndM	4,25	3,335	,542	,661
16RejIndM	3,94	2,828	,508	,676
21RejIndM	4,15	2,888	,563	,638

Alpha - Escala Total (24 itens)**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,884	24

Child PARQ Pai – ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	78	668,597	222	,000	3,012
Saturated model	300	,000	0		
Independence model	24	7440,351	276	,000	26,958

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,049	,912	,881	,675
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,320	,219	,151	,202

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	,910	,888	,938	,923	,938
Saturated model	1,000		1,000		1,000

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,804	,732	,754
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	446,597	372,691	528,127
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	7164,351	6886,423	7448,638

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1,169	,781	,652	,923
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	13,008	12,525	12,039	13,022

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,059	,054	,064	,002
Independence model	,213	,209	,217	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	824,597	831,727	1163,966	1241,966
Saturated model	600,000	627,422	1905,266	2205,266
Independence model	7488,351	7490,545	7592,773	7616,773

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1,442	1,312	1,584	1,454
Saturated model	1,049	1,049	1,049	1,097
Independence model	13,092	12,606	13,589	13,095

HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
	.05	.01

Model	HOELTER	HOELTER
	.05	.01
Default model	221	235
Independence model	25	26

Child PARQ Father – ALPHA CRONBACH

Alpha - Dimensão Afecto (8 itens)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,920	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1AfetoP	12,79	30,087	,776	,907
3AfetoP	12,29	29,696	,608	,920
9AfetoP	12,56	29,051	,731	,909
12AfetoP	12,57	28,417	,784	,905
17AfetoP	12,54	28,952	,718	,910
19AfetoP	12,42	28,957	,720	,910
22AfetoP	12,86	29,484	,784	,905
24AfetoP	12,75	29,194	,772	,906

Alpha - Dimensão Agressão (6 itens)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,780	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4AgressãoP	7,66	9,568	,533	,751
6AgressãoP	7,33	9,133	,439	,768
10AgressãoP	7,44	8,568	,576	,735
14AgressãoP	7,46	8,644	,513	,751
18AgressãoP	7,34	8,440	,545	,742
20AgressãoP	7,36	8,199	,582	,732

Alpha Dimensão Negligência (6 itens)**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,810	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2NegliP	9,03	11,942	,606	,773
7NegliP	8,89	11,727	,629	,767
11NegliP	9,14	12,144	,640	,766
13NegliP	8,92	12,911	,464	,804
15NegliP	8,78	12,149	,533	,790
23NegliP	9,17	12,560	,560	,783

Dimensão Rejeição/Indiferença (4 itens)**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,805	4

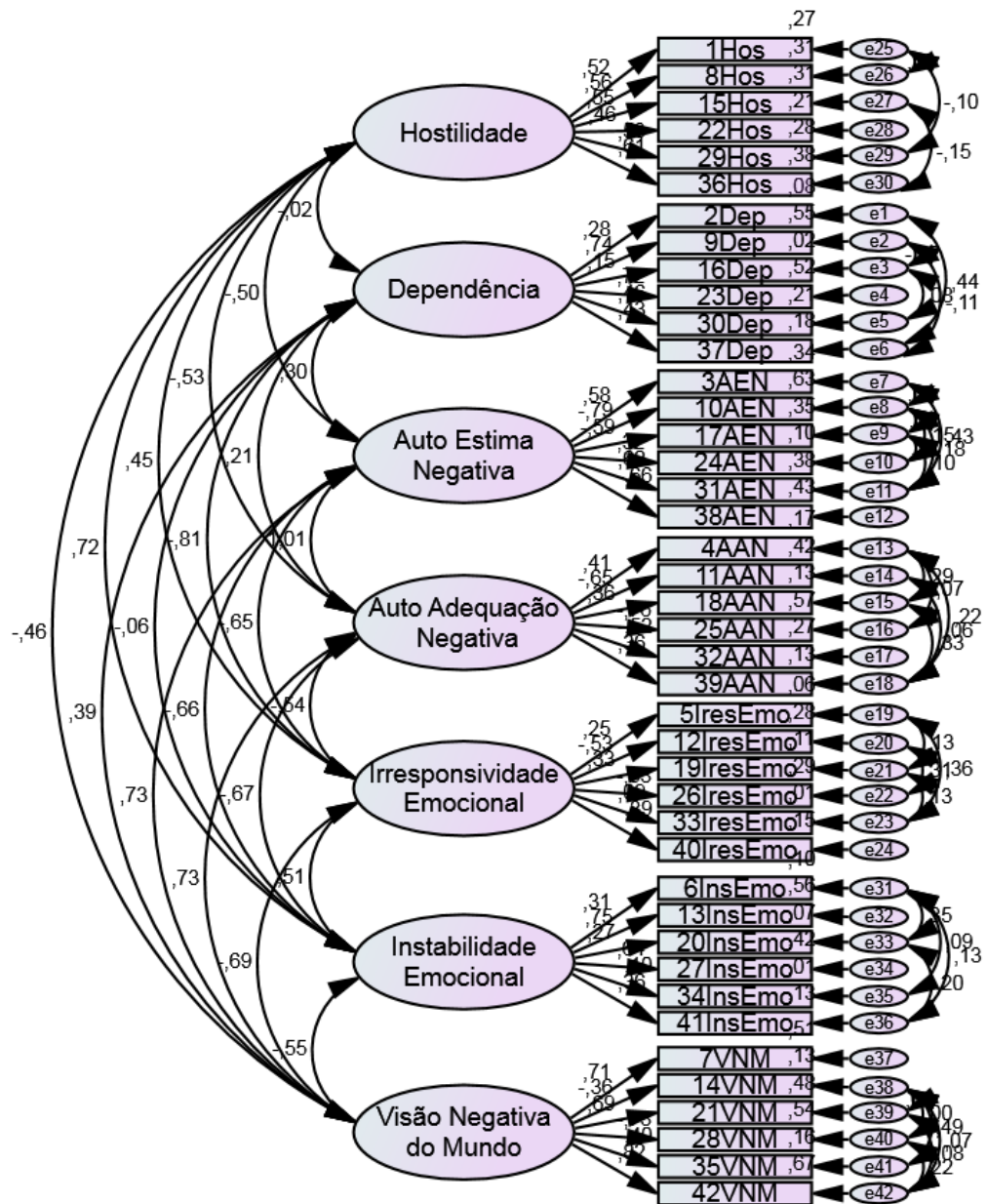
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
5RejIndP	4,51	4,631	,615	,758
8RejIndP	4,57	4,539	,655	,739
16RejIndP	4,37	4,664	,540	,796
21RejIndP	4,55	4,451	,677	,728

Escala Total (24 itens)**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,934	24

Child PAQ Personality – ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	138	2020,505	765	,000	2,641
Saturated model	903	,000	0		
Independence model	42	7994,590	861	,000	9,285

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,071	,830	,799	,703
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,172	,359	,328	,343

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	,747	,716	,826	,802	,824
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,889	,664	,732
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	1255,505	1126,135	1392,499
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	7133,590	6850,748	7422,951

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	3,532	2,195	1,969	2,434
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	13,977	12,471	11,977	12,977

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,054	,051	,056	,020
Independence model	,120	,118	,123	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	2296,505	2318,940	2896,927	3034,927
Saturated model	1806,000	1952,802	5734,850	6637,850
Independence model	8078,590	8085,418	8261,328	8303,328

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	4,015	3,789	4,254	4,054
Saturated model	3,157	3,157	3,157	3,414
Independence model	14,123	13,629	14,629	14,135

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	236	244
Independence model	67	69

Child PAQ – ALPHAS DE CRONBACH

Alpha - Hostilidade

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,711	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1Hos	9,45	9,674	,458	,667
8Hos	9,30	9,089	,515	,648
15Hos	9,54	9,728	,428	,676
22Hos	9,04	9,745	,419	,679
29Hos	9,35	9,608	,401	,685
36Hos	8,95	9,312	,435	,674

Alpha - Dependência

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,570	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
--	-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--

2Dep	14,50	5,971	,389	,485
9Dep	13,25	7,334	,442	,486
16Dep	15,08	9,198	-,095	,674
23Dep	13,50	7,034	,424	,481
30Dep	13,70	7,224	,285	,535
37Dep	14,14	5,850	,502	,421

Alpha - Auto Estima Negativa

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,759	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3AEN	9,23	9,545	,578	,706
10AEN	9,06	8,855	,594	,697
17AEN	9,05	9,526	,467	,733
24AEN	8,79	10,723	,261	,784
31AEN	9,07	9,528	,585	,704
38AEN	8,75	8,813	,551	,709

Alpha - Auto Adequação Negativa

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,708	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4AAN	10,03	8,550	,426	,674
11AAN	9,64	7,732	,475	,658
18AAN	9,92	8,221	,429	,672
25AAN	10,11	7,667	,498	,650
32AAN	9,40	7,977	,424	,675
39AAN	9,63	8,489	,388	,685

Alpha - Irresponsabilidade Emocional**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,557	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
5IresEmo	9,82	7,080	,351	,486
12IresEmo	10,77	7,573	,329	,499
19IresEmo	10,70	7,513	,254	,534
26IresEmo	10,80	7,323	,352	,488
33IresEmo	9,79	7,620	,233	,544
40IresEmo	10,65	7,843	,283	,519

Alpha - Instabilidade Emocional**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,595	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
6InsEmo	12,22	8,082	,344	,545
13InsEmo	13,49	7,631	,446	,502
20InsEmo	12,25	7,938	,372	,533
27InsEmo	13,06	7,255	,428	,504
34InsEmo	12,80	9,671	,051	,653
41InsEmo	12,58	7,876	,356	,539

Alpha - Visão Negativa do Mundo

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,792	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
7VNM	9,95	11,328	,563	,756
14VNM	9,65	11,994	,402	,794
21VNM	9,71	11,254	,590	,750
28VNM	9,81	10,552	,632	,738
35VNM	9,73	11,681	,473	,777
42VNM	10,04	11,320	,622	,743

Alpha - Escala Total

Reliability Statistics

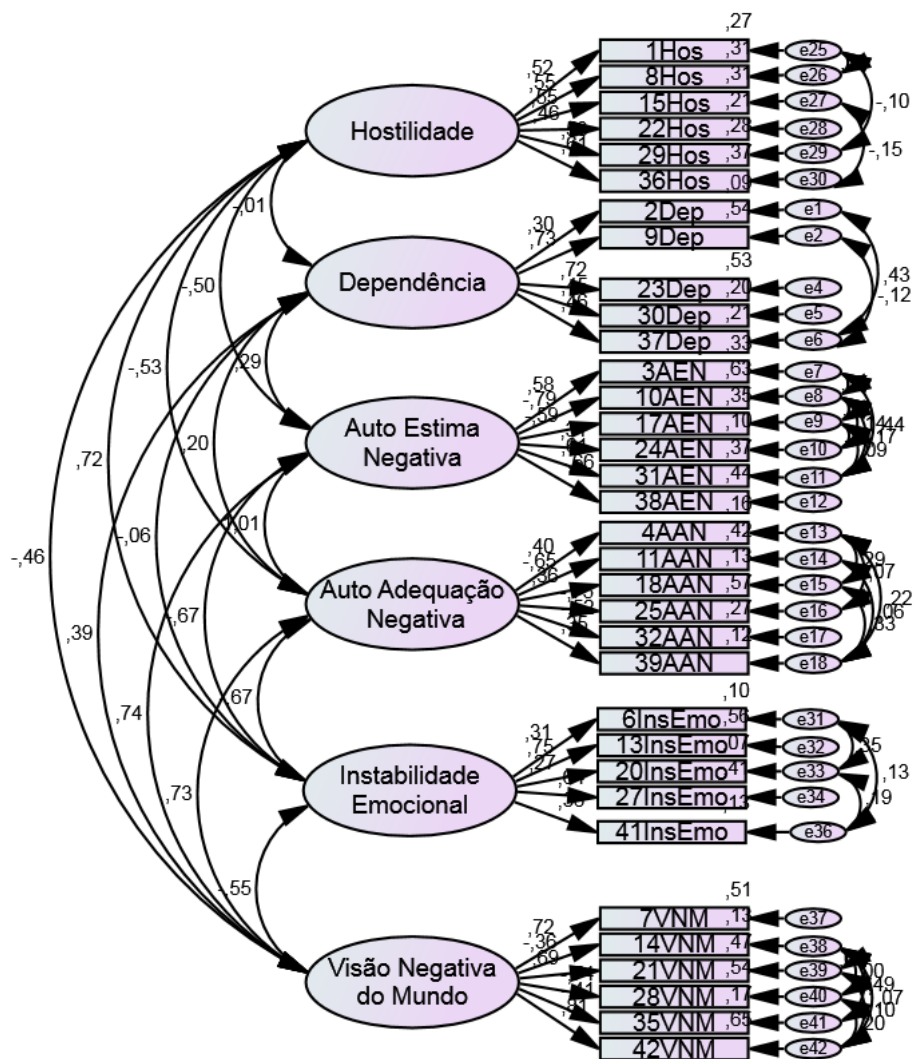
Cronbach's Alpha	N of Items
,865	42

Alpha sem a dimensão Irresponsividade Emocional e os itens 16 e 34

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,863	34

Child PAQ – Análise Fatorial Confirmatória com as 6 dimensões



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
-------	------	------	----	---	---------

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	109	1342,975	486	,000	2,763
Saturated model	595	,000	0		
Independence model	34	6670,331	561	,000	11,890

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,068	,856	,824	,699
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,190	,359	,321	,339

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,799	,768	,861	,838	,860
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,866	,692	,745
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	856,975	751,651	969,931
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	6109,331	5849,607	6375,520

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	2,348	1,498	1,314	1,696
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	11,661	10,681	10,227	11,146

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,056	,052	,059	,005
Independence model	,138	,135	,141	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1560,975	1575,183	2035,221	2144,221
Saturated model	1190,000	1267,561	3778,777	4373,777
Independence model	6738,331	6742,763	6886,261	6920,261

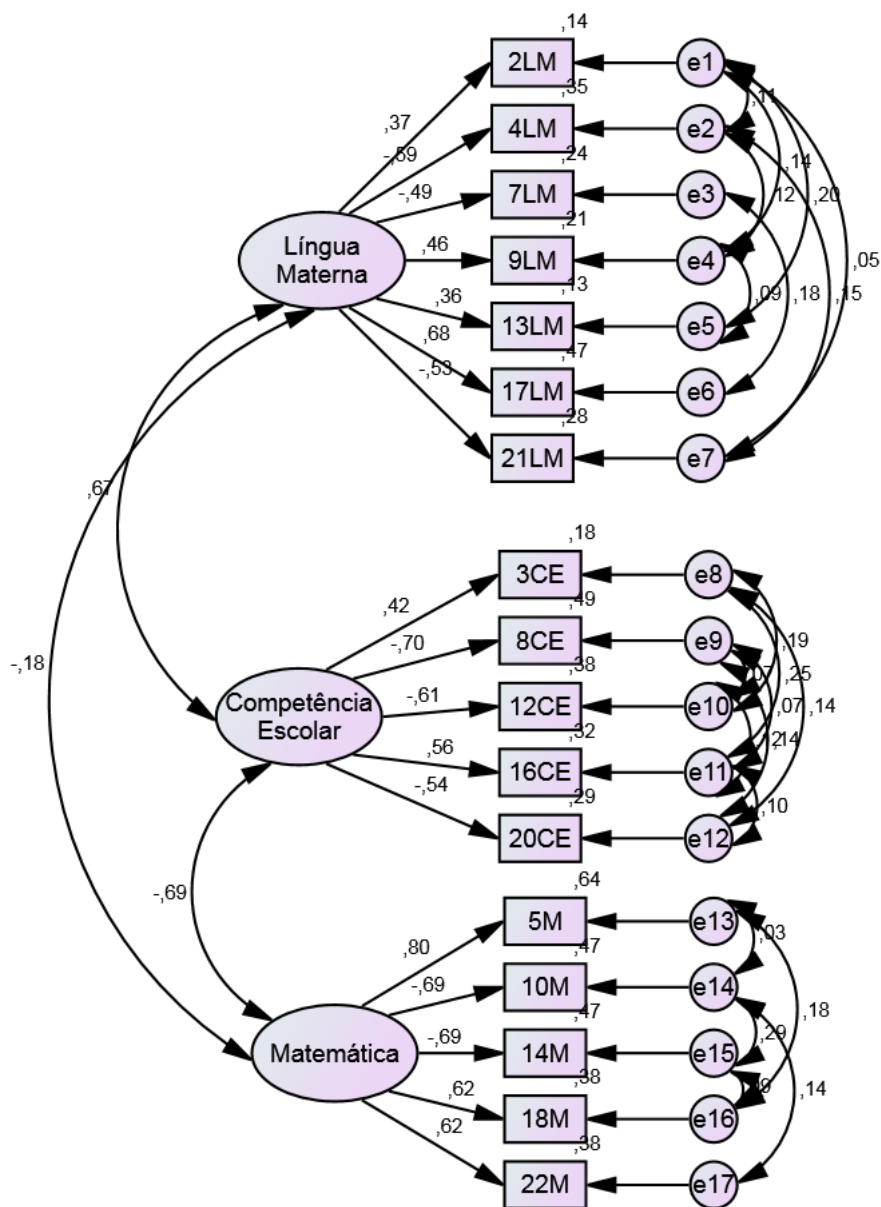
ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	2,729	2,545	2,926	2,754
Saturated model	2,080	2,080	2,080	2,216
Independence model	11,780	11,326	12,246	11,788

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	230	240
Independence model	53	56

Auto Conceito Académico - ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	58	381,815	95	,000	4,019
Saturated model	153	,000	0		
Independence model	17	2822,204	136	,000	20,752

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
-------	-----	-----	------	------

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,040	,924	,877	,674
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,175	,493	,430	,439

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,865	,806	,895	,847	,893
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,699	,604	,624
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	286,815	230,401	350,791
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	2686,204	2517,166	2862,578

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,668	,501	,403	,613
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	4,934	4,696	4,401	5,005

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,073	,065	,080	,000
Independence model	,186	,180	,192	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	497,815	501,584	750,166	808,166
Saturated model	306,000	315,942	971,686	1124,686
Independence model	2856,204	2857,309	2930,170	2947,170

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,870	,772	,982	,877
Saturated model	,535	,535	,535	,552
Independence model	4,993	4,698	5,302	4,995

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	178	195
Independence model	34	36

Auto Conceito Acadêmico – ALPHAS DE CRONBACH

Alpha - Língua Materna

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,700	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2LM	16,349	9,277	,357	,680
4LM	16,052	8,690	,438	,658
7LM	15,709	9,595	,360	,678
9LM	16,323	9,460	,376	,674
13LM	16,258	9,174	,372	,676
17LM	16,391	8,882	,524	,638
21LM	16,154	9,025	,444	,657

Alpha - Competência Escolar

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,686	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3CE	10,36	4,542	,314	,692
8CE	10,24	3,772	,582	,566
12CE	10,21	4,344	,437	,637
16CE	10,48	4,383	,465	,626
20CE	10,12	4,511	,417	,645

Alpha - Matemática**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,819	5

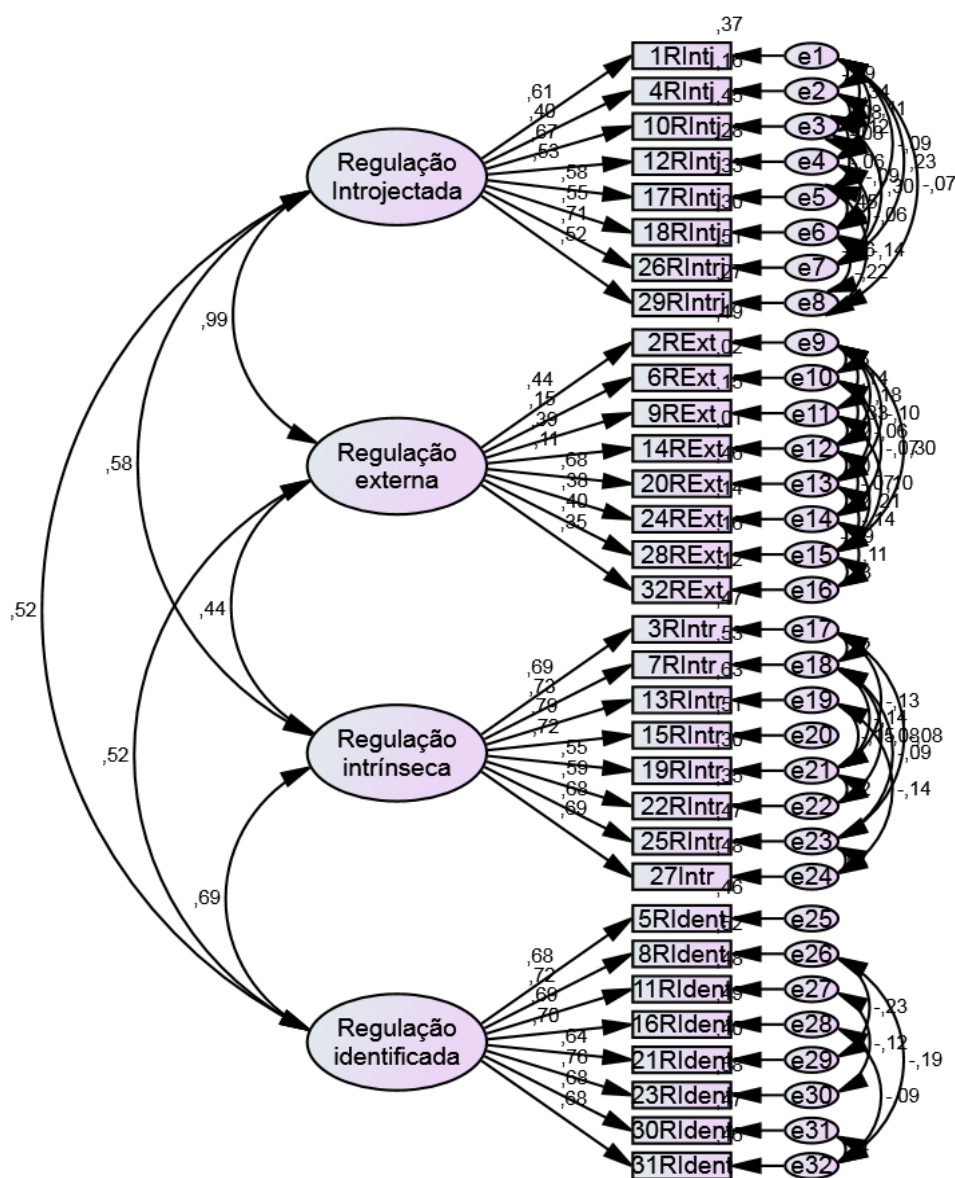
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
5M	9,02	7,970	,715	,751
10M	9,26	8,580	,626	,780
14M	9,23	8,670	,641	,775
18M	8,81	8,917	,565	,797
22M	8,84	9,157	,513	,812

Alpha Escala Total**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,819	17

Regulação para a Aprendizagem - ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	120	1491,624	408	,000	3,656
Saturated model	528	,000	0		
Independence model	32	7995,211	496	,000	16,119

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,061	,862	,821	,666
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,183	,288	,242	,270

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,813	,773	,857	,824	,856
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,823	,669	,704
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	1083,624	969,315	1205,484
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	7499,211	7212,875	7791,963

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	2,608	1,894	1,695	2,107
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	13,978	13,111	12,610	13,622

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,068	,064	,072	,000
Independence model	,163	,159	,166	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1731,624	1746,318	2253,731	2373,731
Saturated model	1056,000	1120,653	3353,268	3881,268
Independence model	8059,211	8063,130	8198,440	8230,440

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	3,027	2,827	3,240	3,053
Saturated model	1,846	1,846	1,846	1,959
Independence model	14,090	13,589	14,601	14,096

HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
	.05	.01
Default model	175	184
Independence model	40	41

Regulação para a Aprendizagem – ALPHAS CRONBACH

Alpha - Regulação Intrínseca

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,871	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3RIntr	16,45	17,737	,657	,852
7RIntr	16,21	17,016	,675	,849
13RIntr	16,06	16,915	,717	,845
15RIntr	15,77	17,650	,657	,852
19RIntr	15,82	17,886	,493	,871
22RIntr	16,11	17,683	,599	,858
25RIntr	15,71	17,777	,619	,856
27RIntr	15,74	17,766	,612	,856

Alpha - Regulação Identificada

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,877	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
5RIdent	21,40	15,720	,626	,863
8RIdent	21,56	15,058	,636	,863
11RIdent	21,24	16,279	,642	,862
16RIdent	21,16	16,133	,661	,860
21RIdent	21,35	16,291	,567	,869
23RIdent	21,43	15,099	,706	,854
30RIdent	21,30	15,912	,663	,859
31RIdent	21,31	15,911	,623	,863

Alpha - Regulação Introjectada

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,795	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1RIntj	17,13	14,548	,539	,766
4RIntj	17,90	15,385	,335	,799
10RIntj	17,06	14,131	,611	,755
12RIntj	17,68	14,733	,472	,777
17RIntj	17,68	14,088	,549	,764
18RIntj	17,88	14,546	,508	,771
26RIntrj	17,33	13,976	,659	,748
29RIntrj	17,15	15,396	,377	,791

Alpha - Regulação Externa

Reliability Statistics

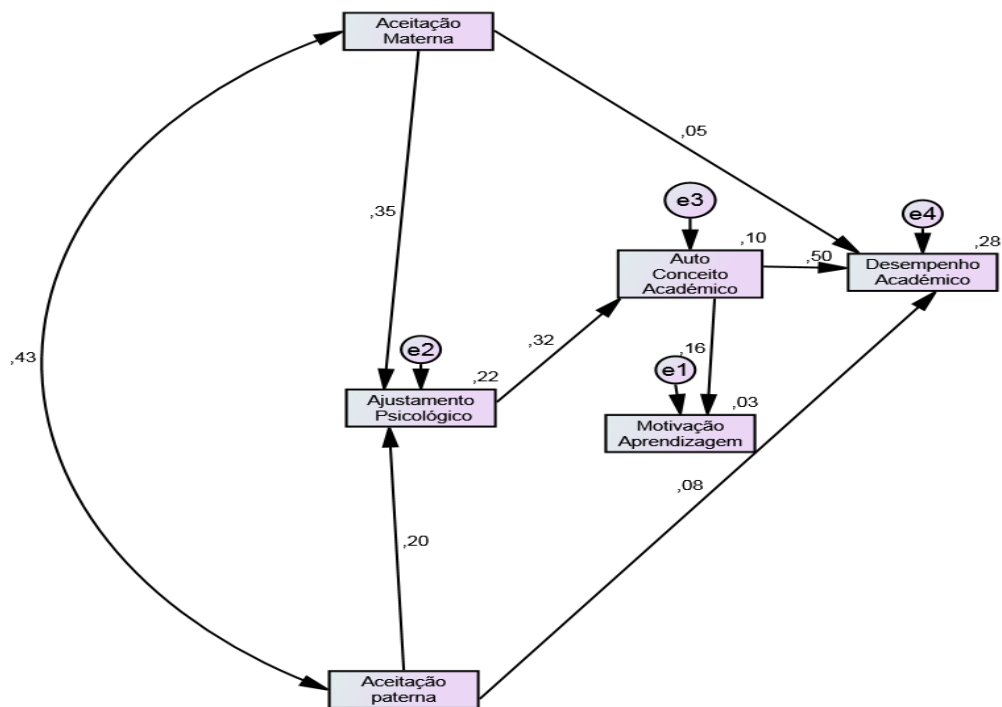
Cronbach's Alpha	N of Items
,650	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2RExt	18,46	12,007	,504	,575
6RExt	18,65	12,899	,330	,622
9RExt	18,63	11,761	,346	,624
14RExt	18,88	13,539	,298	,630
20RExt	18,48	13,498	,322	,624
24RExt	18,12	14,453	,194	,651

Anexo VIII – Estudo dos Modelos Hipotéticos (1, 2 e 3)

Modelo Hipotético



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	14	19,075	7	,008	2,725
Saturated model	21	,000	0		
Independence model	6	537,302	15	,000	35,820

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1,307	,989	,967	,330
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	8,552	,751	,652	,537

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,964	,924	,977	,950	,977
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,467	,450	,456
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	12,075	2,717	29,057
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	522,302	450,245	601,770

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,033	,021	,005	,051
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	,939	,913	,787	1,052

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,055	,026	,085	,347
Independence model	,247	,229	,265	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	47,075	47,422	107,987	121,987
Saturated model	42,000	42,520	133,369	154,369
Independence model	549,302	549,451	575,407	581,407

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,082	,066	,112	,083
Saturated model	,073	,073	,073	,074
Independence model	,960	,834	1,099	,961

HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
	.05	.01
Default model	422	555
Independence model	27	33

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Ajustamento_Psicológico2	<-- Aceitação_paterna	,953	,197	4,851	***	
Ajustamento_Psicológico2	<-- Aceitação_Materna	2,103	,244	8,629	***	
Auto_conceito_Académico	<-- Ajustamento_Psicológico2	,171	,022	7,948	***	
Desempenho_Académico	<-- Auto_conceito_Académico	,051	,004	13,814	***	
Motivação_aprendizagem	<-- Auto_conceito_Académico	,299	,076	3,951	***	
Desempenho_Académico	<-- Aceitação_paterna	,020	,01	1,922	,05	

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
co	-		1		5	
Desempenho_Académico	<-- Aceitação_Materna	,018	,013	1,368	,171	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Ajustamento_Psicológico2 <--- Aceitação_paterna	,198
Ajustamento_Psicológico2 <--- Aceitação_Materna	,352
Auto_conceito_Academico <--- Ajustamento_Psicológico2	,315
Desempenho_Académico <--- Auto_conceito_Academico	,497
Motivação_aprendizagem <--- Auto_conceito_Academico	,163
Desempenho_Académico <--- Aceitação_paterna	,076
Desempenho_Académico <--- Aceitação_Materna	,054

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Aceitação_Materna <--> Aceitação_paterna	2,624	,279	9,394	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Aceitação_Materna <--> Aceitação_paterna	,427

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Aceitação_Materna	4,955	,293	16,912	***	
Aceitação_paterna	7,618	,450	16,912	***	
e2	137,587	8,136	16,912	***	
e3	46,987	2,778	16,912	***	
e1	171,078	10,116	16,912	***	
e4	,392	,023	16,912	***	

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Ajustamento_Psicológico2	,222
Auto_conceito_Academico	,099
Motivação_aprendizagem	,027
Desempenho_Académico	,275

Matrices (Group number 1 - Default model)**Total Effects (Group number 1 - Default model)**

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,953	2,103	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,163	,360	,171	,000
Motivação_aprend izagem	,049	,108	,051	,299
Desempenho_Aca démico	,028	,036	,009	,051

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,198	,352	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,062	,111	,315	,000
Motivação_aprend izagem	,010	,018	,051	,163
Desempenho_Aca démico	,107	,109	,157	,497

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,953	2,103	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,000	,000	,171	,000
Motivação_aprend izagem	,000	,000	,000	,299
Desempenho_Aca démico	,020	,018	,000	,051

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,198	,352	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,000	,000	,315	,000
Motivação_aprend izagem	,000	,000	,000	,163

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Desempenho_Aca démico	,076	,054	,000	,497

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

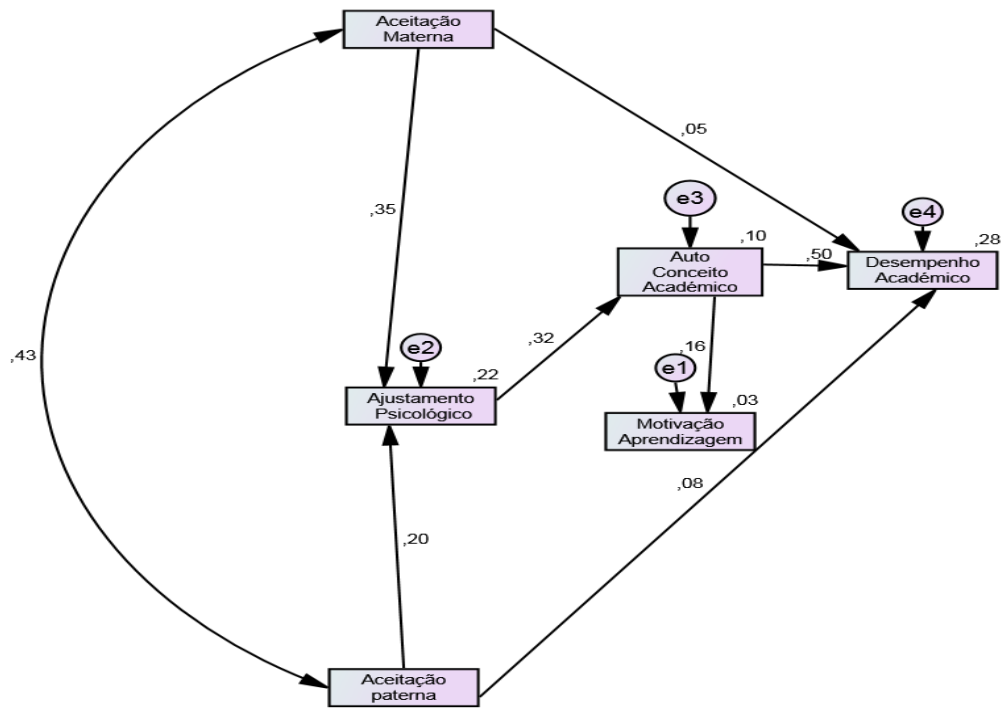
	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,000	,000	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,163	,360	,000	,000
Motivação_aprend izagem	,049	,108	,051	,000
Desempenho_Aca démico	,008	,018	,009	,000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,000	,000	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,062	,111	,000	,000
Motivação_aprend izagem	,010	,018	,051	,000
Desempenho_Aca démico	,031	,055	,157	,000

Modelo Ajustado Final

Modelo Final 1- Figura 18



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	14	19,075	7	,008	2,725
Saturated model	21	,000	0		
Independence model	6	537,302	15	,000	35,820

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1,307	,989	,967	,330
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	8,552	,751	,652	,537

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,964	,924	,977	,950	,977
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
-------	--------	------	------

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,467	,450	,456
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	12,075	2,717	29,057
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	522,302	450,245	601,770

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,033	,021	,005	,051
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	,939	,913	,787	1,052

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,055	,026	,085	,347
Independence model	,247	,229	,265	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	47,075	47,422	107,987	121,987
Saturated model	42,000	42,520	133,369	154,369
Independence model	549,302	549,451	575,407	581,407

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,082	,066	,112	,083
Saturated model	,073	,073	,073	,074
Independence model	,960	,834	1,099	,961

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	422	555
Independence model	27	33

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Ajustamento_Psicológico2	<-- - Aceitação_paterna	,953	,197	4,851	***	
Ajustamento_Psicológico2	<-- - Aceitação_Materna	2,103	,244	8,629	***	
Auto_conceito_Academico	<-- - Ajustamento_Psicológico2	,171	,022	7,948	***	
Desempenho_Academico	<-- - Auto_conceito_Academico	,051	,004	13,814	***	
Motivação_aprendizagem	<-- - Auto_conceito_Academico	,299	,076	3,951	***	
Desempenho_Academico	<-- - Aceitação_paterna	,020	,011	1,922	,055	
Desempenho_Academico	<-- - Aceitação_Materna	,018	,013	1,368	,171	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Ajustamento_Psicológico2 <--- Aceitação_paterna	,198
Ajustamento_Psicológico2 <--- Aceitação_Materna	,352
Auto_conceito_Academico <--- Ajustamento_Psicológico2	,315
Desempenho_Academico <--- Auto_conceito_Academico	,497
Motivação_aprendizagem <--- Auto_conceito_Academico	,163
Desempenho_Academico <--- Aceitação_paterna	,076
Desempenho_Academico <--- Aceitação_Materna	,054

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Aceitação_Materna <--> Aceitação_paterna	2,624	,279	9,394	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Aceitação_Materna <--> Aceitação_paterna	,427

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Aceitação_Materna	4,955	,293	16,912	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Aceitação_paterna	7,618	,450	16,912	***	
e2	137,587	8,136	16,912	***	
e3	46,987	2,778	16,912	***	
e1	171,078	10,116	16,912	***	
e4	,392	,023	16,912	***	

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Ajustamento_Psicológico2	,222
Auto_conceito_Academico	,099
Motivação_aprendizagem	,027
Desempenho_Académico	,275

Matrices (Group number 1 - Default model)

Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_paterna	Aceitação_Materna	Ajustamento_Psicológico2	Auto_conceito_Academico
Ajustamento_Psicológico2	,953	2,103	,000	,000
Auto_conceito_Academico	,163	,360	,171	,000
Motivação_aprendizagem	,049	,108	,051	,299
Desempenho_Académico	,028	,036	,009	,051

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_paterna	Aceitação_Materna	Ajustamento_Psicológico2	Auto_conceito_Academico
Ajustamento_Psicológico2	,198	,352	,000	,000
Auto_conceito_Academico	,062	,111	,315	,000
Motivação_aprendizagem	,010	,018	,051	,163
Desempenho_Académico	,107	,109	,157	,497

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_paterna	Aceitação_Materna	Ajustamento_Psicológico2	Auto_conceito_Academico
Ajustamento_Psicológico2	,953	2,103	,000	,000
Auto_conceito_Academico	,000	,000	,171	,000

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
ademico				
Motivação_aprend izagem	,000	,000	,000	,299
Desempenho_Aca démico	,020	,018	,000	,051

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,198	,352	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,000	,000	,315	,000
Motivação_aprend izagem	,000	,000	,000	,163
Desempenho_Aca démico	,076	,054	,000	,497

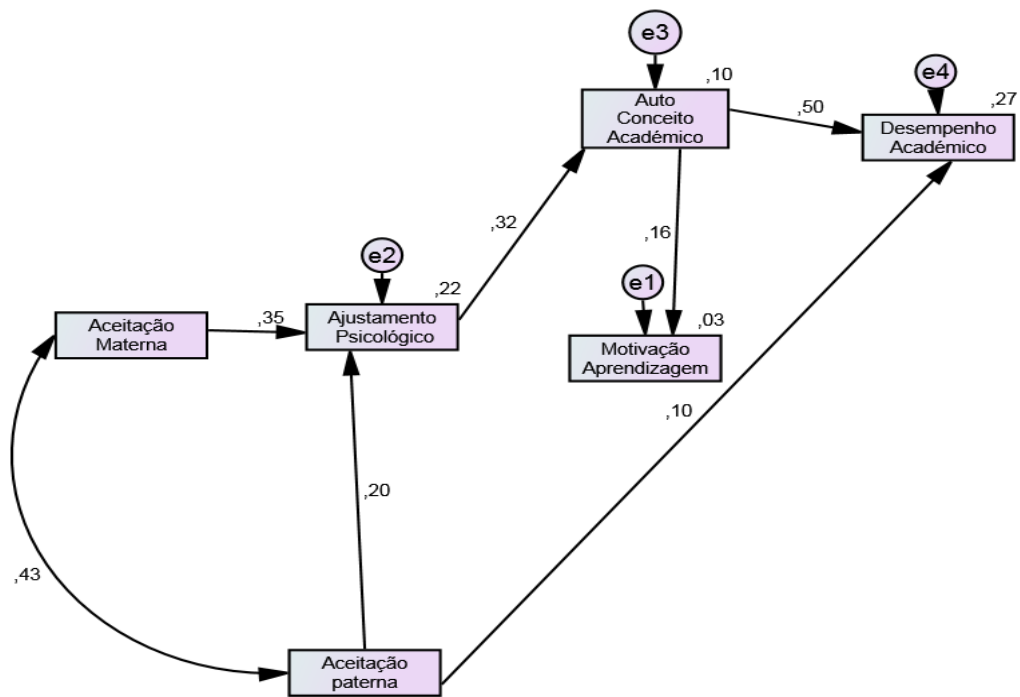
Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,000	,000	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,163	,360	,000	,000
Motivação_aprend izagem	,049	,108	,051	,000
Desempenho_Aca démico	,008	,018	,009	,000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,000	,000	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,062	,111	,000	,000
Motivação_aprend izagem	,010	,018	,051	,000
Desempenho_Aca démico	,031	,055	,157	,000

Modelo 2 Final – Figura 19



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	13	20,928	8	,007	2,616
Saturated model	21	,000	0		
Independence model	6	537,302	15	,000	35,820

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1,303	,988	,969	,376
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	8,552	,751	,652	,537

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,961	,927	,976	,954	,975
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,533	,513	,520
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	12,928	3,036	30,461
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	522,302	450,245	601,770

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,037	,023	,005	,053
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	,939	,913	,787	1,052

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,053	,026	,082	,382
Independence model	,247	,229	,265	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	46,928	47,250	103,489	116,489
Saturated model	42,000	42,520	133,369	154,369
Independence model	549,302	549,451	575,407	581,407

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,082	,065	,113	,083
Saturated model	,073	,073	,073	,074
Independence model	,960	,834	1,099	,961

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	424	550
Independence model	27	33

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Ajustamento_Psicológico2	<-- Aceitação_paterna	,953	,197	4,851	***	
Ajustamento_Psicológico2	<-- Aceitação_Materna	2,103	,244	8,629	***	
Auto_conceito_Academico	<-- Ajustamento_Psicológico2	,171	,022	7,948	***	
Desempenho_Academico	<-- Auto_conceito_Academico	,051	,004	14,049	***	
Motivação_aprendizagem	<-- Auto_conceito_Academico	,299	,076	3,951	***	
Desempenho_Academico	<-- Aceitação_paterna	,026	,010	2,741	,006	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Ajustamento_Psicológico2 <--- Aceitação_paterna	,198
Ajustamento_Psicológico2 <--- Aceitação_Materna	,352
Auto_conceito_Academico <--- Ajustamento_Psicológico2	,315
Desempenho_Academico <--- Auto_conceito_Academico	,504
Motivação_aprendizagem <--- Auto_conceito_Academico	,163
Desempenho_Academico <--- Aceitação_paterna	,098

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Aceitação_Materna <--> Aceitação_paterna	2,624	,279	9,394	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Aceitação_Materna <--> Aceitação_paterna	,427

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Aceitação_Materna	4,955	,293	16,912	***	
Aceitação_paterna	7,618	,450	16,912	***	
e2	137,587	8,136	16,912	***	
e3	46,987	2,778	16,912	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e1	171,078	10,116	16,912	***	
e4	,393	,023	16,912	***	

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Ajustamento_Psicológico2	,222
Auto_conceito_Academico	,099
Motivação_aprendizagem	,027
Desempenho_Académico	,274

Matrices (Group number 1 - Default model)

Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,953	2,103	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,163	,360	,171	,000
Motivação_aprend izagem	,049	,108	,051	,299
Desempenho_Aca démico	,035	,018	,009	,051

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,198	,352	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,062	,111	,315	,000
Motivação_aprend izagem	,010	,018	,051	,163
Desempenho_Aca démico	,130	,056	,159	,504

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,953	2,103	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,000	,000	,171	,000
Motivação_aprend izagem	,000	,000	,000	,299

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Desempenho_Aca démico	,026	,000	,000	,051

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,198	,352	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,000	,000	,315	,000
Motivação_aprend izagem	,000	,000	,000	,163
Desempenho_Aca démico	,098	,000	,000	,504

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,000	,000	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,163	,360	,000	,000
Motivação_aprend izagem	,049	,108	,051	,000
Desempenho_Aca démico	,008	,018	,009	,000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,000	,000	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,062	,111	,000	,000
Motivação_aprend izagem	,010	,018	,051	,000
Desempenho_Aca démico	,031	,056	,159	,000

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

Indirect Effects - Lower Bounds (BC) (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,000	,000	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,103	,263	,000	,000
Motivação_aprend izagem	,027	,060	,029	,000
Desempenho_Aca démico	,005	,014	,007	,000

Indirect Effects - Upper Bounds (BC) (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2	,000	,000	,000	,000
Auto_conceito_Ac ademico	,233	,460	,000	,000
Motivação_aprend izagem	,083	,170	,072	,000
Desempenho_Aca démico	,012	,025	,011	,000

Indirect Effects - Two Tailed Significance (BC) (Group number 1 - Default model)

	Aceitação_p aterna	Aceitação_M aterna	Ajustamento_Psic ológico2	Auto_conceito_Ac ademico
Ajustamento_Psic ológico2
Auto_conceito_Ac ademico	,007	,007		

Anexo IX – Outputs dos Estudos Comparativos**ANÁLISES DIFERENCIAIS:**

A percepção de aceitação/rejeição parental e as questões de género

General Linear Model

Descriptive Statistics

	g�nero	Mean	Std. Deviation	N
Afeto_M�e	Feminino	1,4888	,52285	257
	Masculino	1,5194	,52815	316
	Total	1,5057	,52554	573
Agress�o_M�e	Feminino	1,4455	,54967	257
	Masculino	1,5111	,53201	316
	Total	1,4817	,54051	573
Neglig�ncia_M�e	Feminino	1,9364	,49746	257
	Masculino	1,9483	,47099	316
	Total	1,9430	,48265	573
Rejei�o_Ind_M�e	Feminino	1,3337	,51662	257
	Masculino	1,4003	,58685	316
	Total	1,3704	,55697	573
afect_m�e_inve	Feminino	3,5112	,52285	257
	Masculino	3,4806	,52815	316
	Total	3,4943	,52554	573
Total_M�e	Feminino	1,5511	,42430	257
	Masculino	1,5948	,42383	316
	Total	1,5752	,42423	573
Afecto_Pai	Feminino	1,8521	,80671	257
	Masculino	1,7571	,73345	316
	Total	1,7997	,76795	573
Agress�o_Pai	Feminino	1,3962	,49217	257
	Masculino	1,5591	,63289	316
	Total	1,4860	,57928	573
Neglig�ncia_Pai	Feminino	1,8450	,70931	257
	Masculino	1,7590	,66654	316
	Total	1,7976	,68678	573
Afecto_pai_inv	Feminino	3,1479	,80671	257
	Masculino	3,2429	,73345	316
	Total	3,2003	,76795	573
rejei�o_Indi_pai	Feminino	1,4698	,67337	257
	Masculino	1,5253	,70440	316
	Total	1,5004	,69061	573
Total_pai	Feminino	1,6408	,56201	257
	Masculino	1,6501	,58227	316
	Total	1,6459	,57279	573

Multivariate Tests^a

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c	
Intercept	Pillai's Trace	,954	1453,652 ^b	8,000	564,000	,000	,954	11629,213	1,000
	Wilks' Lambda	,046	1453,652 ^b	8,000	564,000	,000	,954	11629,213	1,000
	Hotelling's Trace	20,619	1453,652 ^b	8,000	564,000	,000	,954	11629,213	1,000
	Roy's Largest Root	20,619	1453,652 ^b	8,000	564,000	,000	,954	11629,213	1,000
Género	Pillai's Trace	,061	4,581 ^b	8,000	564,000	,000	,061	36,650	,997
	Wilks' Lambda	,939	4,581 ^b	8,000	564,000	,000	,061	36,650	,997
	Hotelling's Trace	,065	4,581 ^b	8,000	564,000	,000	,061	36,650	,997
	Roy's Largest Root	,065	4,581 ^b	8,000	564,000	,000	,061	36,650	,997

a. Design: Intercept + género

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = ,05

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^m
Corrected Model	Afeto_Mãe	,132 ^a	1	,132	,479	,489	,001	,479	,106
	Agressão_Mãe	,609 ^b	1	,609	2,088	,149	,004	2,088	,303
	Negligência_Mãe	,020 ^c	1	,020	,086	,770	,000	,086	,060
	Rejeição_Ind_Mãe	,630 ^d	1	,630	2,034	,154	,004	2,034	,296
	afect_mãe_inve	,132 ^e	1	,132	,479	,489	,001	,479	,106
	Total_Mãe	,270 ^f	1	,270	1,503	,221	,003	1,503	,232

	Afecto_Pai	1,280 ⁹	1	1,280	2,174	,141	,004	2,174	,313
	Agressão_Pai	3,758 ^h	1	3,758	11,402	,001	,020	11,402	,921
	Negligência_Pai	1,049 ⁱ	1	1,049	2,229	,136	,004	2,229	,320
	Afecto_pai_inv	1,280 ^j	1	1,280	2,174	,141	,004	2,174	,313
	rejeição_Indi_pai	,436 ^k	1	,436	,914	,339	,002	,914	,159
	Total_pai	,012 ^l	1	,012	,037	,847	,000	,037	,054
Intercept	Afeto_Mãe	1282,561	1	1282,561	4639,507	,000	,890	4639,507	1,000
	Agressão_Mãe	1238,942	1	1238,942	4248,760	,000	,882	4248,760	1,000
	Negligência_Mãe	2138,915	1	2138,915	9167,090	,000	,941	9167,090	1,000
	Rejeição_Ind_Mãe	1059,386	1	1059,386	3421,215	,000	,857	3421,215	1,000
	afect_mãe_inve	6928,577	1	6928,577	25063,286	,000	,978	25063,286	1,000
	Total_Mãe	1402,654	1	1402,654	7800,698	,000	,932	7800,698	1,000
	Afecto_Pai	1846,299	1	1846,299	3137,116	,000	,846	3137,116	1,000
	Agressão_Pai	1237,861	1	1237,861	3755,958	,000	,868	3755,958	1,000
	Negligência_Pai	1840,893	1	1840,893	3911,327	,000	,873	3911,327	1,000
	Afecto_pai_inv	5788,524	1	5788,524	9835,500	,000	,945	9835,500	1,000
	rejeição_Indi_pai	1271,469	1	1271,469	2665,463	,000	,824	2665,463	1,000
	Total_pai	1534,977	1	1534,977	4670,638	,000	,891	4670,638	1,000
Gênero	Afeto_Mãe	,132	1	,132	,479	,489	,001	,479	,106
	Agressão_Mãe	,609	1	,609	2,088	,149	,004	2,088	,303
	Negligência_Mãe	,020	1	,020	,086	,770	,000	,086	,060
	Rejeição_Ind_Mãe	,630	1	,630	2,034	,154	,004	2,034	,296
	afect_mãe_inve	,132	1	,132	,479	,489	,001	,479	,106
	Total_Mãe	,270	1	,270	1,503	,221	,003	1,503	,232
	Afecto_Pai	1,280	1	1,280	2,174	,141	,004	2,174	,313
	Agressão_Pai	3,758	1	3,758	11,402	,001	,020	11,402	,921
	Negligência_Pai	1,049	1	1,049	2,229	,136	,004	2,229	,320
	Afecto_pai_inv	1,280	1	1,280	2,174	,141	,004	2,174	,313
	rejeição_Indi_pai	,436	1	,436	,914	,339	,002	,914	,159
	Total_pai	,012	1	,012	,037	,847	,000	,037	,054
Error	Afeto_Mãe	157,849	571	,276					
	Agressão_Mãe	166,504	571	,292					
	Negligência_Mãe	133,229	571	,233					
	Rejeição_Ind_Mãe	176,811	571	,310					
	afect_mãe_inve	157,849	571	,276					
	Total_Mãe	102,672	571	,180					
	Afecto_Pai	336,053	571	,589					
	Agressão_Pai	188,186	571	,330					
	Negligência_Pai	268,745	571	,471					
	Afecto_pai_inv	336,053	571	,589					
	rejeição_Indi_pai	272,376	571	,477					
	Total_pai	187,656	571	,329					

Total	Afeto_Mãe	1457,000	573					
	Agressão_Mãe	1425,056	573					
	Negligência_Mãe	2296,444	573					
	Rejeição_Ind_Mãe	1253,563	573					
	afect_mãe_inve	7154,500	573					
	Total_Mãe	1524,682	573					
	Afecto_Pai	2193,313	573					
	Agressão_Pai	1457,306	573					
	Negligência_Pai	2121,278	573					
	Afecto_pai_inv	6205,813	573					
	rejeição_Indi_pai	1562,813	573					
	Total_pai	1739,997	573					
Corrected	Afeto_Mãe	157,982	572					
Total	Agressão_Mãe	167,113	572					
	Negligência_Mãe	133,249	572					
	Rejeição_Ind_Mãe	177,441	572					
	afect_mãe_inve	157,982	572					
	Total_Mãe	102,942	572					
	Afecto_Pai	337,332	572					
	Agressão_Pai	191,944	572					
	Negligência_Pai	269,794	572					
	Afecto_pai_inv	337,332	572					
	rejeição_Indi_pai	272,812	572					
	Total_pai	187,668	572					

- a. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,001)
- b. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = ,002)
- c. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,002)
- d. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = ,002)
- e. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,001)
- f. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = ,001)
- g. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = ,002)
- h. R Squared = ,020 (Adjusted R Squared = ,018)
- i. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = ,002)
- j. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = ,002)
- k. R Squared = ,002 (Adjusted R Squared = ,000)
- l. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,002)
- m. Computed using alpha = ,05

A Perceção de aceitação/rejeição parental e o ano de escolaridade

General Linear Model

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Ano	7	7º ano	214
	8	8º ano	202
	9	9º ano	157

Descriptive Statistics

	ano	Mean	Std. Deviation	N
Afeto_Mãe	7º ano	1,4153	,47908	214
	8º ano	1,4455	,47412	202
	9º ano	1,7062	,59442	157
	Total	1,5057	,52554	573
Agressão_Mãe	7º ano	1,4572	,46596	214
	8º ano	1,4068	,48296	202
	9º ano	1,6115	,67023	157
	Total	1,4817	,54051	573
Negligência_Mãe	7º ano	1,9143	,46154	214
	8º ano	1,8787	,43417	202
	9º ano	2,0648	,54683	157
	Total	1,9430	,48265	573
Rejeição_Ind_Mãe	7º ano	1,3610	,49966	214
	8º ano	1,2946	,48471	202
	9º ano	1,4809	,68847	157
	Total	1,3704	,55697	573
afect_mãe_inve	7º ano	3,5847	,47908	214
	8º ano	3,5545	,47412	202
	9º ano	3,2938	,59442	157
	Total	3,4943	,52554	573
Total_Mãe	7º ano	1,5369	,37158	214
	8º ano	1,5064	,37429	202
	9º ano	1,7158	,51266	157

	Total	1,5752	,42423	573
Afecto_Pai	7º ano	1,5958	,64381	214
	8º ano	1,8255	,74867	202
	9º ano	2,0446	,86949	157
	Total	1,7997	,76795	573
Agressão_Pai	7º ano	1,4050	,46590	214
	8º ano	1,5083	,61508	202
	9º ano	1,5679	,65588	157
	Total	1,4860	,57928	573
Negligência_Pai	7º ano	1,6526	,57831	214
	8º ano	1,7739	,66794	202
	9º ano	2,0255	,78496	157
	Total	1,7976	,68678	573
Afecto_pai_inv	7º ano	3,4042	,64381	214
	8º ano	3,1745	,74867	202
	9º ano	2,9554	,86949	157
	Total	3,2003	,76795	573
rejeição_Indi_pai	7º ano	1,3960	,53897	214
	8º ano	1,5025	,69423	202
	9º ano	1,6401	,83462	157
	Total	1,5004	,69061	573
Total_pai	7º ano	1,5124	,45151	214
	8º ano	1,6525	,58378	202
	9º ano	1,8195	,65627	157
	Total	1,6459	,57279	573

Multivariate Tests^a

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^d	
Intercept	Pillai's Trace	,956	1539,755 ^b	8,000	563,000	,000	,956	12318,040	1,000
	Wilks' Lambda	,044	1539,755 ^b	8,000	563,000	,000	,956	12318,040	1,000
	Hotelling's Trace	21,879	1539,755 ^b	8,000	563,000	,000	,956	12318,040	1,000
	Roy's Largest Root	21,879	1539,755 ^b	8,000	563,000	,000	,956	12318,040	1,000
	ano	Pillai's Trace	,109	4,071	16,000	1128,000	,000	,055	65,131
	Wilks' Lambda	,893	4,102 ^b	16,000	1126,000	,000	,055	65,627	1,000

Hotelling's Trace	,118	4,133	16,000	1124,000	,000	,056	66,120	1,000
Roy's Largest Root	,093	6,537 ^c	8,000	564,000	,000	,085	52,300	1,000

a. Design: Intercept + ano

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Computed using alpha = ,05

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^m
Corrected Model	Afeto_Mãe	8,792 ^a	2	4,396	16,795	,000	,056	33,590	1,000
	Agressão_Mãe	3,907 ^b	2	1,953	6,822	,001	,023	13,645	,920
	Negligência_Mãe	3,338 ^c	2	1,669	7,323	,001	,025	14,647	,938
	Rejeição_Ind_Mãe	3,098 ^d	2	1,549	5,064	,007	,017	10,128	,818
	afect_mãe_inve	8,792 ^e	2	4,396	16,795	,000	,056	33,590	1,000
	Total_Mãe	4,374 ^f	2	2,187	12,648	,000	,042	25,297	,997
	Afecto_Pai	18,447 ^g	2	9,224	16,487	,000	,055	32,974	1,000
	Agressão_Pai	2,559 ^h	2	1,279	3,851	,022	,013	7,701	,698
	Negligência_Pai	12,762 ⁱ	2	6,381	14,151	,000	,047	28,302	,999
	Afecto_pai_inv	18,447 ^j	2	9,224	16,487	,000	,055	32,974	1,000
	rejeição_Indi_pai	5,397 ^k	2	2,699	5,752	,003	,020	11,504	,867
	Total_pai	8,558 ^l	2	4,279	13,618	,000	,046	27,236	,998
	Intercept	Afeto_Mãe	1304,212	1	1304,212	4982,919	,000	,897	4982,919
Agressão_Mãe		1252,385	1	1252,385	4373,969	,000	,885	4373,969	1,000
Negligência_Mãe		2145,576	1	2145,576	9413,998	,000	,943	9413,998	1,000
Rejeição_Ind_Mãe		1069,857	1	1069,857	3497,802	,000	,860	3497,802	1,000
afect_mãe_inve		6805,946	1	6805,946	26003,045	,000	,979	26003,045	1,000
Total_Mãe		1416,242	1	1416,242	8189,859	,000	,935	8189,859	1,000
Afecto_Pai		1868,076	1	1868,076	3339,141	,000	,854	3339,141	1,000
Agressão_Pai		1255,622	1	1255,622	3779,096	,000	,869	3779,096	1,000
Negligência_Pai		1858,639	1	1858,639	4121,760	,000	,879	4121,760	1,000
Afecto_pai_inv		5683,772	1	5683,772	10159,608	,000	,947	10159,608	1,000
rejeição_Indi_pai		1288,026	1	1288,026	2745,451	,000	,828	2745,451	1,000
Total_pai		1553,483	1	1553,483	4943,816	,000	,897	4943,816	1,000
ano		Afeto_Mãe	8,792	2	4,396	16,795	,000	,056	33,590

	Agressão_Mãe	3,907	2	1,953	6,822	,001	,023	13,645	,920
	Negligência_Mãe	3,338	2	1,669	7,323	,001	,025	14,647	,938
	Rejeição_Ind_Mãe	3,098	2	1,549	5,064	,007	,017	10,128	,818
	afect_mãe_inve	8,792	2	4,396	16,795	,000	,056	33,590	1,000
	Total_Mãe	4,374	2	2,187	12,648	,000	,042	25,297	,997
	Afecto_Pai	18,447	2	9,224	16,487	,000	,055	32,974	1,000
	Agressão_Pai	2,559	2	1,279	3,851	,022	,013	7,701	,698
	Negligência_Pai	12,762	2	6,381	14,151	,000	,047	28,302	,999
	Afecto_pai_inv	18,447	2	9,224	16,487	,000	,055	32,974	1,000
	rejeição_Indi_pai	5,397	2	2,699	5,752	,003	,020	11,504	,867
	Total_pai	8,558	2	4,279	13,618	,000	,046	27,236	,998
Error	Afeto_Mãe	149,190	570	,262					
	Agressão_Mãe	163,206	570	,286					
	Negligência_Mãe	129,911	570	,228					
	Rejeição_Ind_Mãe	174,343	570	,306					
	afect_mãe_inve	149,190	570	,262					
	Total_Mãe	98,568	570	,173					
	Afecto_Pai	318,885	570	,559					
	Agressão_Pai	189,385	570	,332					
	Negligência_Pai	257,032	570	,451					
	Afecto_pai_inv	318,885	570	,559					
	rejeição_Indi_pai	267,415	570	,469					
	Total_pai	179,110	570	,314					
Total	Afeto_Mãe	1457,000	573						
	Agressão_Mãe	1425,056	573						
	Negligência_Mãe	2296,444	573						
	Rejeição_Ind_Mãe	1253,563	573						
	afect_mãe_inve	7154,500	573						
	Total_Mãe	1524,682	573						
	Afecto_Pai	2193,313	573						
	Agressão_Pai	1457,306	573						
	Negligência_Pai	2121,278	573						
	Afecto_pai_inv	6205,813	573						
	rejeição_Indi_pai	1562,813	573						
	Total_pai	1739,997	573						
Corrected Total	Afeto_Mãe	157,982	572						
	Agressão_Mãe	167,113	572						
	Negligência_Mãe	133,249	572						
	Rejeição_Ind_Mãe	177,441	572						
	afect_mãe_inve	157,982	572						
	Total_Mãe	102,942	572						
	Afecto_Pai	337,332	572						

Agressão_Pai	191,944	572						
Negligência_Pai	269,794	572						
Afecto_pai_inv	337,332	572						
rejeição_Indi_pai	272,812	572						
Total_pai	187,668	572						

- a. R Squared = ,056 (Adjusted R Squared = ,052)
- b. R Squared = ,023 (Adjusted R Squared = ,020)
- c. R Squared = ,025 (Adjusted R Squared = ,022)
- d. R Squared = ,017 (Adjusted R Squared = ,014)
- e. R Squared = ,056 (Adjusted R Squared = ,052)
- f. R Squared = ,042 (Adjusted R Squared = ,039)
- g. R Squared = ,055 (Adjusted R Squared = ,051)
- h. R Squared = ,013 (Adjusted R Squared = ,010)
- i. R Squared = ,047 (Adjusted R Squared = ,044)
- j. R Squared = ,055 (Adjusted R Squared = ,051)
- k. R Squared = ,020 (Adjusted R Squared = ,016)
- l. R Squared = ,046 (Adjusted R Squared = ,042)
- m. Computed using alpha = ,05

O ajustamento psicológico e as questões de género

General Linear Model

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ⁱ
Corrected Model	Hostilidade_Child	,941 ^a	1	,941	2,620	,106	,005	2,620	,366
	Dependência_Child	,093 ^b	1	,093	,365	,546	,001	,365	,093
	Auto_Estima_Child	,272 ^c	1	,272	,751	,387	,001	,751	,139
	Auto_adequação_Child	,540 ^d	1	,540	1,764	,185	,003	1,764	,264
	Irresponsabilidade_Child	,011 ^e	1	,011	,040	,842	,000	,040	,055
	Instab_emoci_Child	4,166 ^f	1	4,166	14,262	,000	,024	14,262	,965

	Visão_negativa_Child	,299 ^g	1	,299	,685	,408	,001	,685	,131
	total_Desajustamento_Child	8,225E-5 ^h	1	8,225E-5	,001	,981	,000	,001	,050
Intercept	Hostilidade_Child	1940,470	1	1940,470	5402,667	,000	,904	5402,667	1,000
	Dependência_Child	3584,245	1	3584,245	14012,216	,000	,961	14012,216	1,000
	Auto_Estima_Child	1837,643	1	1837,643	5067,933	,000	,899	5067,933	1,000
	Auto_adequação_Child	2179,479	1	2179,479	7123,354	,000	,926	7123,354	1,000
	Irresponsabilidade_Child	2464,775	1	2464,775	8937,649	,000	,940	8937,649	1,000
	Instab_emoci_Child	3702,800	1	3702,800	12677,764	,000	,957	12677,764	1,000
	Visão_negativa_Child	2179,447	1	2179,447	4995,564	,000	,897	4995,564	1,000
	total_Desajustamento_Child	2307,006	1	2307,006	15821,734	,000	,965	15821,734	1,000
gênero	Hostilidade_Child	,941	1	,941	2,620	,106	,005	2,620	,366
	Dependência_Child	,093	1	,093	,365	,546	,001	,365	,093
	Auto_Estima_Child	,272	1	,272	,751	,387	,001	,751	,139
	Auto_adequação_Child	,540	1	,540	1,764	,185	,003	1,764	,264
	Irresponsabilidade_Child	,011	1	,011	,040	,842	,000	,040	,055
	Instab_emoci_Child	4,166	1	4,166	14,262	,000	,024	14,262	,965
	Visão_negativa_Child	,299	1	,299	,685	,408	,001	,685	,131
	total_Desajustamento_Child	8,225E-5	1	8,225E-5	,001	,981	,000	,001	,050
Error	Hostilidade_Child	205,085	571	,359					
	Dependência_Child	146,059	571	,256					
	Auto_Estima_Child	207,046	571	,363					

	Auto_adequação_Child	174,705	57 1	,306					
	Irresponsabilidade_Child	157,467	57 1	,276					
	Instab_emoci_Child	166,772	57 1	,292					
	Visão_negativa_Child	249,114	57 1	,436					
	total_Desajustamento_Child	83,259	57 1	,146					
Total	Hostilidade_Child	2176,194	57 3						
	Dependência_Child	3765,000	57 3						
	Auto_Estima_Child	2060,000	57 3						
	Auto_adequação_Child	2370,944	57 3						
	Irresponsabilidade_Child	2647,583	57 3						
	Instab_emoci_Child	3887,611	57 3						
	Visão_negativa_Child	2457,528	57 3						
	total_Desajustamento_Child	2414,896	57 3						
Corrected Total	Hostilidade_Child	206,026	57 2						
	Dependência_Child	146,152	57 2						
	Auto_Estima_Child	207,318	57 2						
	Auto_adequação_Child	175,244	57 2						
	Irresponsabilidade_Child	157,478	57 2						
	Instab_emoci_Child	170,938	57 2						
	Visão_negativa_Child	249,413	57 2						
	total_Desajustamento_Child	83,259	57 2						

a. R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = ,003)

- b. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,001)
- c. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = ,000)
- d. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = ,001)
- e. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,002)
- f. R Squared = ,024 (Adjusted R Squared = ,023)
- g. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,001)
- h. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,002)
- i. Computed using alpha = ,05

O Ajustamento Psicológico e o Ano de escolaridade

General Linear Model

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
ano	7	7º ano	214
	8	8º ano	202
	9	9º ano	157

Descriptive Statistics

	ano	Mean	Std. Deviation	N
Hostilidade_Child	7º ano	1,8201	,56889	214
	8º ano	1,8548	,62324	202
	9º ano	1,9002	,61204	157
	Total	1,8543	,60016	573
Dependência_Child	7º ano	3,1626	,58084	214
	8º ano	2,9535	,57891	202
	9º ano	2,8955	,63834	157
	Total	3,0157	,60658	573
Auto_Estima_Child	7º ano	1,7368	,57895	214
	8º ano	1,8127	,63043	202
	9º ano	1,8631	,59122	157
	Total	1,7981	,60203	573
Auto_adequação_Child	7º ano	1,9174	,53338	214
	8º ano	1,9868	,58693	202
	9º ano	1,9745	,53615	157
	Total	1,9575	,55351	573
Instab_emoci_Child	7º ano	2,5159	,59231	214

	8º ano	2,5347	,63629	202
	9º ano	2,6522	,63696	157
	Total	2,5599	,62197	573
Visão_negativa_Child	7º ano	1,8489	,63911	214
	8º ano	2,0091	,67679	202
	9º ano	2,0594	,64880	157
	Total	1,9631	,66033	573
total_Desajustamento_Child	7º ano	2,1670	,36262	214
	8º ano	2,1919	,41522	202
	9º ano	2,2242	,37232	157
	Total	2,1914	,38454	573

Multivariate Tests^a

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^d	
Intercept	Pillai's Trace	,981	4734,952 ^b	6,000	565,000	,000	,981	28409,710	1,000
	Wilks' Lambda	,019	4734,952 ^b	6,000	565,000	,000	,981	28409,710	1,000
	Hotelling's Trace	50,283	4734,952 ^b	6,000	565,000	,000	,981	28409,710	1,000
	Roy's Largest Root	50,283	4734,952 ^b	6,000	565,000	,000	,981	28409,710	1,000
ano	Pillai's Trace	,062	3,010	12,000	1132,000	,000	,031	36,117	,993
	Wilks' Lambda	,939	3,036 ^b	12,000	1130,000	,000	,031	36,428	,993
	Hotelling's Trace	,065	3,061	12,000	1128,000	,000	,032	36,737	,994
	Roy's Largest Root	,059	5,540 ^c	6,000	566,000	,000	,055	33,239	,997

a. Design: Intercept + ano

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Computed using alpha = ,05

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^h
--------	--------------------	-------------------------	----	-------------	---	------	---------------------	--------------------	-----------------------------

Corrected Model	Hostilidade_Child	,581 ^a	2	,291	,807	,447	,003	1,613	,188
	Dependência_Child	7,668 ^b	2	3,834	10,777	,000	,036	21,554	,990
	Auto_Estima_Child	1,511 ^c	2	,755	2,092	,124	,007	4,184	,430
	Auto_adequação_Child	,562 ^d	2	,281	,917	,400	,003	1,835	,209
	Instab_emoci_Child	1,882 ^e	2	,941	2,444	,088	,009	4,889	,492
	Visão_negativa_Child	4,675 ^f	2	2,337	5,444	,005	,019	10,888	,847
	total_Desajustamento_Child	,297 ^g	2	,148	1,003	,368	,004	2,005	,225
	Intercept	Hostilidade_Child	1943,475	1	1943,475	5392,101	,000	,904	5392,101
	Dependência_Child	5077,864	1	5077,864	14272,779	,000	,962	14272,779	1,000
	Auto_Estima_Child	1831,785	1	1831,785	5073,279	,000	,899	5073,279	1,000
	Auto_adequação_Child	2160,963	1	2160,963	7051,371	,000	,925	7051,371	1,000
	Instab_emoci_Child	3709,957	1	3709,957	9638,663	,000	,944	9638,663	1,000
	Visão_negativa_Child	2189,484	1	2189,484	5099,361	,000	,899	5099,361	1,000
	total_Desajustamento_Child	2709,738	1	2709,738	18324,874	,000	,970	18324,874	1,000
ano	Hostilidade_Child	,581	2	,291	,807	,447	,003	1,613	,188
	Dependência_Child	7,668	2	3,834	10,777	,000	,036	21,554	,990
	Auto_Estima_Child	1,511	2	,755	2,092	,124	,007	4,184	,430
	Auto_adequação_Child	,562	2	,281	,917	,400	,003	1,835	,209
	Instab_emoci_Child	1,882	2	,941	2,444	,088	,009	4,889	,492
	Visão_negativa_Child	4,675	2	2,337	5,444	,005	,019	10,888	,847
	total_Desajustamento_Child	,297	2	,148	1,003	,368	,004	2,005	,225
	Error	Hostilidade_Child	205,445	570	,360				

	Dependência_Child	202,790	570	,356				
	Auto_Estima_Child	205,807	570	,361				
	Auto_adequação_Child	174,682	570	,306				
	Instab_emoci_Child	219,395	570	,385				
	Visão_negativa_Child	244,738	570	,429				
	total_Desajustamento_Child	84,287	570	,148				
Total	Hostilidade_Child	2176,194	573					
	Dependência_Child	5421,600	573					
	Auto_Estima_Child	2060,000	573					
	Auto_adequação_Child	2370,944	573					
	Instab_emoci_Child	3976,080	573					
	Visão_negativa_Child	2457,528	573					
	total_Desajustamento_Child	2836,337	573					
Corrected Total	Hostilidade_Child	206,026	572					
	Dependência_Child	210,459	572					
	Auto_Estima_Child	207,318	572					
	Auto_adequação_Child	175,244	572					
	Instab_emoci_Child	221,277	572					
	Visão_negativa_Child	249,413	572					
	total_Desajustamento_Child	84,584	572					

a. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = -,001)

b. R Squared = ,036 (Adjusted R Squared = ,033)

c. R Squared = ,007 (Adjusted R Squared = ,004)

d. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = ,000)

e. R Squared = ,009 (Adjusted R Squared = ,005)

f. R Squared = ,019 (Adjusted R Squared = ,015)

g. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = ,000)

h. Computed using alpha = ,05

Post Hoc Tests

Ano de escolaridade

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(J)	(I) ano ano	Mean Difference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Hostilidade_Child	7º ano	8º ano	-,0347	,05889	,841	-,1792	,1098
		9º ano	-,0801	,06309	,447	-,2349	,0747
	8º ano	7º ano	,0347	,05889	,841	-,1098	,1792
		9º ano	-,0454	,06388	,777	-,2022	,1113
	9º ano	7º ano	,0801	,06309	,447	-,0747	,2349
		8º ano	,0454	,06388	,777	-,1113	,2022
Dependência_Child	7º ano	8º ano	,2092*	,05851	,002	,0655	,3528
		9º ano	,2671*	,06268	,000	,1133	,4209
	8º ano	7º ano	-,2092*	,05851	,002	-,3528	-,0655
		9º ano	,0579	,06346	,660	-,0978	,2137
	9º ano	7º ano	-,2671*	,06268	,000	-,4209	-,1133
		8º ano	-,0579	,06346	,660	-,2137	,0978
Auto_Estima_Child	7º ano	8º ano	-,0759	,05895	,437	-,2206	,0687
		9º ano	-,1263	,06314	,136	-,2813	,0287
	8º ano	7º ano	,0759	,05895	,437	-,0687	,2206
		9º ano	-,0504	,06393	,733	-,2073	,1065
	9º ano	7º ano	,1263	,06314	,136	-,0287	,2813
		8º ano	,0504	,06393	,733	-,1065	,2073
Auto_adequação_Child	7º ano	8º ano	-,0694	,05431	,443	-,2026	,0639
		9º ano	-,0571	,05817	,618	-,1998	,0857
	8º ano	7º ano	,0694	,05431	,443	-,0639	,2026
		9º ano	,0123	,05890	,979	-,1323	,1568
	9º ano	7º ano	,0571	,05817	,618	-,0857	,1998
		8º ano	-,0123	,05890	,979	-,1568	,1323
Instab_emoci_Child	7º ano	8º ano	-,0188	,06086	,954	-,1681	,1306
		9º ano	-,1363	,06519	,113	-,2963	,0237
	8º ano	7º ano	,0188	,06086	,954	-,1306	,1681
		9º ano	-,1176	,06601	,206	-,2796	,0444
	9º ano	7º ano	,1363	,06519	,113	-,0237	,2963
		8º ano	,1176	,06601	,206	-,0444	,2796
Visão_negativa_Child	7º ano	8º ano	-,1602*	,06428	,046	-,3179	-,0024
		9º ano	-,2105*	,06886	,010	-,3795	-,0416
	8º ano	7º ano	,1602*	,06428	,046	,0024	,3179
		9º ano	-,0504	,06972	,770	-,2215	,1207
	9º ano	7º ano	,2105*	,06886	,010	,0416	,3795
		8º ano	,0504	,06972	,770	-,1207	,2215
total_Desajustamento_Child	7º ano	8º ano	-,0250	,03772	,803	-,1175	,0676
		9º ano	-,0572	,04041	,368	-,1564	,0420

8º ano	7º ano	,0250	,03772	,803	-,0676	,1175
	9º ano	-,0323	,04091	,733	-,1327	,0682
9º ano	7º ano	,0572	,04041	,368	-,0420	,1564
	8º ano	,0323	,04091	,733	-,0682	,1327

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,148.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.