



UC/FPCE\_2014

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Regulação das Emoções e Padrões Adaptativos de Aprendizagem em Adolescentes Angolanos**

Autor Leonel Hamilton Alberto Serafim

(e-mail:leonel.hamilton@hotmail.com.br)

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, sub-área de Saúde, Sistémica e Família sob orientação da Professora Doutora Teresa de Sousa Machado.

## **Resumo**

### **Regulação das emoções e padrões adaptativos de aprendizagem em adolescentes angolanos**

Esta dissertação tem como tema a Regulação das emoções e padrões adaptativos de aprendizagem em adolescentes angolanos. As estratégias de regular positivamente as emoções são indicadores de uma boa adaptação do sujeito a diferentes contextos e de sucesso principalmente no campo do ensino/aprendizagem. Neste estudo tivemos como objetivo o estudo exploratório de análise das características psicométricas do ERICA *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents*, (versão portuguesa de Machado & Reverendo, 2012). Foi feita uma exploração das relações entre regulação das emoções e os padrões adaptativos de aprendizagem, reportados por adolescentes angolanos. A amostra selecionada por método não probabilístico por conveniência é composta por 160 adolescentes (50% raparigas e 50% rapazes), entre os 12 e 15 anos (média de idades 13.5, DP =1.07) de escolas públicas e privadas da cidade do Lubango. Considerando globalmente o estudo os resultado revela para a necessidade de se continuarem estudos exploratórios de adaptação e validade do instrumento de regulação emocional para adolescentes angolanos.

Palavras Chave: Regulação Emocional; Adolescência; Padrões Adaptativos de Aprendizagem

## **Abstract**

### **Emotion Regulation and Patterns of Adaptive Learning in Angolan Adolescents.**

This dissertation is entitled Emotion Regulation and Patterns of Adaptive Learning in Angolan Adolescents. The strategies to regulate emotions positively are good indicators of a person's adaptation to different contexts as well as of success mainly in the teaching/learning field.. The objective of the study was to explore the analysis of psychometric characteristics of ERICA, *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents*, (Portuguese edition of Machado & Reverendo, 2012). To achieve this target, it was carried out an exploration of the relationships between emotion regulation and adaptive learning patterns reported by Angolan adolescents. The sample was selected through the use of a non-probabilistic method and it was composed of 160 adolescents (50% girls and 50% boys) aged between 12 and 15 years old (average of 13.5, DP=1.07) of public and private schools of Lubango city. Considering the overall study, the results revealed the need to continue exploratory studies of adaptation as well of the validity of the questionnaire on emotion regulation to Angolan adolescents.

Keywords: emotional regulation, adolescence, patterns of adaptive learning

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de aqui expressar o meu reconhecimento e sinceros agradecimentos a todos os que me ajudaram a realizar este objetivo pessoal. Assim, começo por agradecer a minha orientadora Professora Doutora Teresa de Sousa Machado pela disponibilidade, auxílio e principalmente por me ter ensinado que camuflar um erro é anular a busca pelo conhecimento.

Aos Professores muito obrigado pela disponibilidade e profissionalismo, em especial a minha orientadora de estágio Professora Doutora Ana Paula Relvas.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos de angústia e alegria divididos juntos e que permitiram que aos poucos nos tornássemos amigos o meu muito obrigado.

Aos meus pais e irmãos o meu infinito agradecimento pelo apoio que sempre prestaram na minha trajetória académica e pessoal.

A minha querida esposa, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, fazendo-me acreditar que posso mais do que imagino. Graças ao seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, alegria e amor, este trabalho foi concretizado.”o meu sonho é nosso sonho”.

Aos meus filhos que são a luz da minha vida, o meu profundo agradecimento por me inspirarem a querer ser mais do que fui até hoje.

Introdução.....	1
<b>Parte 1- Enquadramento Conceptual.....</b>	<b>2</b>
1.1- Emoções.....	2
1.2- Regulação das emoções.....	5
1.3- Regulação emocional na adolescência.....	6
1.4- Padrões adaptativos de aprendizagem.....	7
1.4.1 Autoeficácia para o sucesso.....	9
1.4.2 Autojustificação para o insucesso.....	11
<b>II Objetivos .....</b>	<b>12</b>
<b>III Metodologia.....</b>	<b>13</b>
3.1 – Seleção e recolha da mostra.....	13
.2- Instrumentos utilizados.....	15
3.3 Análises estatísticas.....	17
<b>IV. Resultados .....</b>	<b>17</b>
<b>V. Discussão.....</b>	<b>20</b>
<b>VI. Conclusões.....</b>	<b>22</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>24</b>
<b>Anexos</b>	

## **INDECE TABELAS**

Tabela 1- Caranterização da Amostra .....	5
Tabela 2- Concistencia interna do da regulação das emocões (ERICA).....	6
Tabela 3- Concistencia Interna dos padrões adaptativos de aprendizagem (PALS)	6
Correlação entre o total do ERICA e as subescalas do PALS.....	9
Tabela 4- Teste T ERICA (variável género).....	11
Tabela 5- Teste T PALS (variável género).....	12

## **Introdução**

As emoções desempenham uma função essencial nas relações humanas, visto que sem elas, o nosso mundo colorido seria manchado por um cinzento pardo como se estivéssemos a navegar sem objetivos como velas soltas, desprovidas de impulsos que motivam as nossas buscas diárias (Gross,1995).

A regulação das emoções envolve a maneira de lidar com as emoções positivas e negativas que podem facilitar ou dificultar a adaptação do indivíduo na sociedade e nomeadamente no rendimento académico, área de relevo particular para os adolescentes. As atuais perspetivas sobre a regulação das emoções destacam que para melhor adequação do processo de regulação é necessário considerar os objetivos do sujeito quando se avalia a regulação emocional, a intensidade e duração da experiência emocional e o contexto em que ocorre a emoção (Gratz & Roemer, cit in Coutinho, et al., 2009; Machado & Reverendo 2012).

Os padrões de aprendizagem, que cada sujeito progressivamente constrói, traduzirão, entre outras, as suas concepções de aprendizagem, estratégias que considera mais efetivas, crenças sobre a utilidade das aprendizagens e dos processos a que deve recorrer para aprender. Estes padrões influenciarão todo o processo de aprendizagem em si mesmo, assim como as percepções de autoeficácia e autoregulação académica.

A capacidade e a forma de regular as emoções influenciam o modo como os adolescentes lidam com os desafios do dia-a-dia e de forma particular os escolares. Neste sentido, o presente estudo terá como objetivo, um estudo de exploração de relações entre as estratégias de regulação das emoções reportadas por adolescentes angolanos e o tipo de padrões de aprendizagem que os mesmos utilizam.

## **I. Enquadramento conceptual**

### **1.1 Emoções**

As emoções influenciam grandemente na vida humana tal modo que Izard 1991,P.20, cit in Reverendo, 2011), descreveu “Your emotions affect, your body, mind, and virtually any aspect of your existence”. Mas o que é a emoção? Essa pergunta foi feita por Willian James em 1884, (Gleitman, Fridlund, Reisberg 2009). Feldman (2001), define as emoções como sendo sentimentos que geralmente têm elementos psicológicos e cognitivos e que influenciam o comportamento.

As emoções são alvo de estudo e interesse humano desde ja alguns anos. Existem várias definições e teorias sobre as emoções, pelo que nem sempre a difinição de emoção é consensual, variando consoante a ênfase dada pelos diferentes autores, as suas funções específicas e componentes que a constituem (Frijda, 2004 cit in Pardal 2012).

Para James e Lange citados por Feldman (2011), a experiência emocional é uma reação corporal que ocorre como resultado de um estímulo do meio. Para os autores, todos nós experimentamos emoções como resultado de alterações fisiológicas que produzem sensações específicas.

Cannon – Bard (1929, cit in Feldman, 2011) acreditam que tanto a ativação fisiológica como a emoção são simultaneamente produzidas pelo mesmo impulso nervoso. Os estímulos emocionais têm dois efeitos excitatórios independentes, designadamente, provocar o sentimento da emoção no cérebro e a expressão da emoção no sistema nervoso autonomo e somático.Tanto a emoção como a reação a um estímulo são simultâneos e numa situação de perigo, o individuo perante um estímulo ameaçador sente medo e depois tem a reação física de fugir (LeDoux, 1998).

Lazarus (1991a, 1992b), considera que sem a componente de avaliação cognitiva do estímulo que desencadeia respostas emocionais, a reação emocional não ocorre. Para que as emoções ocorram, é necessário



existir uma situação como ameaçadora, desafiante ou benéfica, que serve de preparação para ação e mudanças fisiológicas. Lazarus (1992b), propõe uma teoria relacional, motivacional e cognitiva das emoções. A teoria é relacional, por considerar a emoção como um processo produzido na interação do indivíduo com o ambiente, envolvendo emoções positivas e negativas que se modificam ao longo do tempo e das circunstâncias. A teoria é motivacional, porque defende que as emoções só ocorrem em situações consideradas pelos indivíduos como essenciais para o alcance dos seus objetivos e metas pessoais (Lazarus 1992b). A teoria é também cognitiva, por encarar que as emoções ocorrem como resultado de um processo de avaliação cognitiva (*appraisal*), que define o quanto dada situação é significativa para o bem-estar do indivíduo que avalia Lazarus (1991a, 1992b).

Posição diferente é apresentada por Izard (1991, cit. in Pardal, 2012), que não atribui à vertente cognitiva muita importância. A *teoria das emoções diferenciadas* de Carroll Izard (1991, cit in Pardal, 2012), é dos modelos mais relevantes no campo da investigação psicológica, que se destaca por sublinhar o caráter inato das emoções, as suas funções motivacionais básicas (Izard & Ackerman, 2004; Izard et al., 2002; Izard 2002, cit in Pardal 2012), e a relação próxima entre as emoções e personalidade (Abe & Izard, 1999<sup>a</sup>, cit in por Pardal 2012). As emoções são assim definidas como “... um processo complexo com aspetos neuronais, neuromusculares – expressivos e experienciais” (Izard, 1991, p.42 cit in Pardal 2012).

Para Sroufe (1997) a emoção é vista como uma reação subjetiva a um acontecimento relevante, caracterizado por mudanças fisiológicas, experienciais e no comportamento expresso. Percebem-se as emoções como um processo dinâmico e metódico organizado ao redor dos componentes interdependentes que, vão dando lugar as diferenças individuais ao longo do tempo, na forma de experienciar e abordar as emoções (Sroufe 1997). Segundo a abordagem relacional, cada emoção tem um papel próprio, com significado relacional único e destaca a relação entre a pessoa e a situação, defendendo uma visão mais subjetiva, pois o mesmo acontecimento pode provocar diferentes reações emocionais (ou nenhuma) em diferentes pessoas ou até na mesma pessoa consoante o tempo ou o contexto.

Saarni, Mandumme & Campos (1998), fazem referência também a dimensão relacional e a vertente de interação do indivíduo com o seu ambiente. As emoções estabelecem ligações próximas com os sistemas cognitivos, perceptíveis e auto – regulatórios e são definidos como sendo a tentativa ou prontidão da pessoa para estabelecer, manter ou alterar a relação entre a pessoa e o ambiente em questões significativas para essa pessoa. O significado que a pessoa dá ao acontecimento, está intimamente relacionado com os processos emocionais que resultam dos objetivos do indivíduo num determinado momento das sensações de dor ou prazer que experiencia, das características da experiência emocional, das reações expressivas desencadeadas no seio das relações e também das características de experiências passadas (Saarni, Mumme & Campos 1998).

Zajonc (1998) limitou-se em definir uma reação emocional ao invés de emoção que para ele representava um desafio. Zajonc (1998), defende ainda que a capacidade de reagir emocionalmente é a habilidade do sujeito de distinguir entre situações (presentes ou futuras) que podem ser identificadas por ameaçadoras ou benéficas e responder adaptativamente a elas, sendo o afeto considerado uma reação primária a toda e qualquer situação. Zajonc (1998), defende que a emoção e a cognição ocorrem em sistemas separados e parcialmente independentes.

A existência de muitas teorias das emoções deve-se ao facto das emoções constituírem um fenómeno complexo, que abrange aspetos psicológicos e cognitivos que nenhuma teoria única conseguiu explicar totalmente todas as facetas da experiência emocional (Feldman, 2001). Para (Feldman 2011) existem quase tantas teorias explicativas da emoção quanto quantas as emoções individuais.

Em resumo, percebe-se que as emoções têm um papel crucial no desenvolvimento humano, no desenvolvimento de competências para lidar com o meio (adaptação), como refere-se aos desejos, aspirações e necessidades que influenciam a escolha de alternativas, determinando o comportamento do indivíduo.

## 1.2 Regulação das emoções

Regular as emoções é indispensável para qualquer sujeito na manutenção do seu equilíbrio interno, nas relações interpessoais na ascensão profissional e para promoção da saúde mental.

Durante muitas décadas a psicologia do desenvolvimento destacou-se no estudo da regulação das emoções, mais ultimamente esse estudo tem sido também muito desenvolvido em psicopatologia e psicoterapia, pelo facto de o défice na capacidade de regular as emoções estar relacionado com o desenvolvimento de várias perturbações psicológicas (Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha, Dias 2009).

As atuais perspetivas sobre a regulação das emoções destacam que para melhor adequação do processo de regulação é necessário considerar os objetivos do sujeito quando se avalia a regulação emocional, a intensidade e duração da experiência emocional e o contexto em que ocorre a emoção (Gratz & Roemer, cit in Coutinho, et al., 2009; Machado & Reverendo 2012).

Gratz e Roemer (cit in Coutinho, et al., 2009) vão propor uma conceptualização multidimensional da regulação emocional que envolve a consciência e a compreensão das emoções; a aceitação das emoções; a capacidade para em momentos de emoção negativa poder controlar comportamentos impulsos e agir de acordo com os objetivos desejados, e a capacidade para usar a regulação emocional de forma eficaz, mediante a implementação de estratégias que modulem as respostas emocionais de um modo flexível para acalmar objetivos individuais ao mesmo tempo que se atende as exigências da situação

Para Bridges, Denham e Ganiban (2004, cit in Melo 2005; Reverendo 2011) o essencial da regulação emocional está na flexibilidade e na capacidade do indivíduo conseguir ajustar as circunstâncias do momento pela modulação das suas emoções, envolvendo deste modo a iniciação ou manutenção de estados emocionais positivos e diminuição dos negativos. Mennin e colaboradores (cit in Coutinho, et al., 2009), concluíram que existe uma menor capacidade na regulação de emoções negativas e experiências emocionais negativas nos indivíduos com perturbações de ansiedade generalizada. Demonstraram ainda, os mesmos autores, que a fobia social

está associada a uma mais baixa expressividade de emoções positivas e maiores problemas em descrevê-las. Também Baker e colaboradores (cit in Coutinho, et al., 2009), demonstraram nos seus trabalhos que os indivíduos com perturbações de pânico apresentavam mais dificuldades em nomear as emoções negativas.

Este tipo de investigações tem dado maior suporte à ideia de que o desenvolvimento adequado de estratégias de regulação das emoções constitui uma tarefa de desenvolvimento fulcral.

A regulação das emoções são estratégias conscientes e/ou inconscientes que surgem para manter, aumentar ou diminuir um ou mais componentes da resposta emocional, incluindo os sentimentos, comportamentos e respostas fisiológicas que constroem as emoções (Gross, 2002). Ainda Gross (2002), no seu *Modelo Processual de Regulação de Emoções*, defende que as emoções podem ser reguladas em cinco pontos do processo generativo das emoções: (1) *Seleção da situação*; (2) *Modificação da situação*; (3) *Alocação da atenção*; (4) *Mudança de cognição*; (5) *Modulação de respostas experienciais, comportamentais ou psicológicas*. As primeiras quatro formas de regulação encontram-se focadas em antecedentes. A quinta forma de regulação diz respeito a uma regulação que age sobre o tipo de resposta. Neste modelo, a regulação ocorreria de duas formas: 1) a *regulação antecedente à resposta ou é nela focalizada*; 2- *Na regulação antecedente da emoção*. A primeira, consistiria na modificação da maneira como a interpretação cognitiva é constituída para diminuir o impacto emocional de uma situação, antes que as tendências às respostas se tornassem ativas. Já na segunda, a regulação da emoção consiste na adopção de várias estratégias que são possíveis para evitar que determinadas emoções aconteçam Gross (2002).

### **1.3 Regulação das emoções na adolescência**

A adolescência é um período marcado por transformações físicas e psicológicas. Nessa fase existe um desenvolvimento de competências como autocontolo e assertividade que permite ao adolescente tornar-se mais ativo na sociedade.

Segundo Phillips e Power (2007, cit in Reverendo 2011), o aumento da complexidade cognitiva nos adolescentes permite-lhes refletir sobre

determinados aspetos da sua regulação. Com efeito, o acesso ao pensamento formal para os que constroem, nesta fase, operações de pensamento mais flexíveis, dinâmicas e que possibilitam lidar com o pensamento hipotético dedutivo de modo mais complexo permite-lhes reinventar novas interpretações e lidarem, simultaneamente, com mais variáveis (Machado, 2003; Machado & Duarte, 2014).

Gross e Munoz (1995, cit in Reverendo, 2011) defendem que é no final da infância e princípio da adolescência que começam a aparecer novas e mais individualizadas formas de regulação emocional, através da atribuição de novos significados, da tomada de perspectiva do outro e da representação adequada de objetivos temporalmente distantes.

Verifica-se também, na fase da adolescência, uma mudança nas suas relações afetivas, que tendem a levar o adolescente a mudar as circunstâncias contextuais, no que tange por exemplo a escolha de amigos e de atividades diferentes das habituais. As formas adaptativas de regulação emocional tanto podem incluir atividades mais ajustadas como desporto, música entre outras, como podem incluir atividades menos ajustadas como o uso de substâncias psicoativas. No período da adolescência desenvolve-se um sentido de *self* que inclui a perceção sobre o seu estilo emocional e interpessoal, assim como as suas estratégias preferidas de regulação emocional (Gross & Munoz, 1995). Gullone e colaboradores (2011) referem a necessidade de mais investigações sobre a regulação das emoções, em diferentes períodos de desenvolvimento particularmente no meio-da-infância e adolescência (Gullone & Taffe, 2011, cit in Machado & Duarte, 2014).

#### **1.4 Padrões adaptativos de Aprendizagem**

A aprendizagem é um processo constituído por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais e que provoca uma mudança de comportamento. Para aprender é necessário que haja uma interação entre as estruturas mentais e o meio ambiente.

Durante o processo de desenvolvimento, o indivíduo vai construindo representações mentais internas sobre si e sobre o contexto onde vive (escola, família, comunidade, entre outros). O sujeito vai também refletir sobre as suas competências, expectativas de vida, perceções de autocontrolo, sobre o valor do que aprende, e sobre a importância da escola e de si mesmo

(Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

Os padrões de aprendizagem, que cada sujeito progressivamente constrói, traduzirão, entre outras, as suas concepções de aprendizagem, estratégias que considera mais efetivas, crenças sobre a utilidade das aprendizagens e dos processos a que deve recorrer para aprender. Estes padrões influenciarão todo o processo de aprendizagem em si mesmo, assim como as percepções de autoeficácia e autoregulação académica. Torna-se então importante estudar variáveis (individuais e/ou contextuais) que influenciam a construção e adopção de padrões de aprendizagem; assim como estudar a eventual eficácia dos padrões construídos.

Em contexto escolar, as crenças e as metas que os alunos se propõem influenciam a aquisição de novas aprendizagens, o engajamento cognitivo, o aproveitamento académico, comportamentos e estratégias e capacidades já aprendidas (Zamboni & de Rose, 2010). Os padrões adaptativos de aprendizagem vão indicar o tipo de orientação de objetivos do estudante, sendo que podem ser guiados para a perfeição ou guiados para o resultado, quer seja nas vertentes de aproximação como de evitamento (Midgley et al., 2000). Diversos autores destacam precisamente a *intencionalidade* associada aos padrões, crenças e valores que guiam para uma dada ação (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004). Para além disso, as crenças de autoeficácia, a pressão académica e as estratégias de autojustificação para o insucesso influenciam constantemente, e (re)atualizam os já estabelecidos padrões de aprendizagem (podendo criar-se um ciclo vicioso, nem sempre no sentido desejado) (Midgley et al., 2000). Estas variáveis, associadas (e influenciando) a própria motivação para a aprendizagem, são referidas na literatura como predictoras significativas das realizações académicas (Figueira, 2007; Urdan & Midgley, 2001; Zamboni & de Rose, 2012). Esta motivação que *impõe à ação* pode ser considerada como o núcleo específico, inerente às concepções de autoeficácia; ou seja, o indivíduo é considerado enquanto “*agente*”, *antecipando*, propondo-se objetivos e autoavaliando as suas ações (Figueira, 2007; Sá, 2007; Zamboni & de Rose, 2012). A posição teórica subjacente salienta assim uma regulação *proactiva* (desta motivação, que consideramos aqui subjacente e/ou inerente aos próprios padrões de aprendizagem construídos pelo sujeito), ou seja, não se trata de um controlo (da ação, ou das estratégias de aprendizagem) *a posteriori* (i.e., após os resultados

escolares, por exemplo) mas, trata-se antes de uma regulação proactiva, tal como propunha Bandura (cit. in Machado & Pardal, 2013). A capacidade para regular emoções é também uma tarefa desenvolvimental que pode exercer influência no desempenho académico, nomeadamente pelo modo como se repercute no autocontrolo, na seleção de estratégias de aprendizagem, e nas relações interpessoais em meio escolar (Machado, & Pardal, 2013).

Pode-se assim perceber que os padrões, as crenças e os valores pessoais são de grande propósito para o planeamento dos meios para execução de tarefas (Rosário, 2011; Silva, et al., 2004). Para Silva e Paixão (2007) as crenças de eficácia pessoal vão determinar, em grande medida, todo o funcionamento psicossocial do sujeito: “as crenças de eficácia pessoal, ou aquilo que as pessoas acreditam ser verdadeiro sobre elas próprias, mais do que a verdade objetiva, constituem as causas principais dos níveis de motivação, dos estados afetivos e dos cursos de Ação das pessoas” (Silva & Paixão, 2007, p.8).

Existe grande relação entre a forma como os diferentes padrões de realização sejam adaptativos ou inadaptativos se organizam, com a escolha de objetivos, uma vez que os padrões cognitivos, afetivos e comportamentais diferem de acordo com o tipo de orientação para os objetivos (Faria & Parracho, 2005).

Outro fator importante para o desempenho académico, é, como foi dito, a regulação das emoções, quer seja influenciando os processos e padrões de aprendizagem, quer como um fator mais geral no desenvolvimento. Nos últimos 20 anos tem havido um maior reconhecimento da importância da regulação emocional no desenvolvimento global do sujeito (Gross, 1998).

#### **1.4.1 Autoeficácia académica**

A autoeficácia académica tem a ver com as expectativas ou crenças dos alunos em relação as suas capacidades para desempenhar com sucesso tarefas escolares (Faria, 2005). As crenças ou expectativas dos alunos têm impacto na seleção das atitudes e comportamentos escolares, nas percepções e reações emocionais relacionadas com o contexto escolar e na forma de como cada aluno reage perante o seu próprio processo de aprendizagem

(Lourenço, 2007). A autoeficácia acadêmica é considerada como uma variável importante na explicação e compreensão do desempenho e realização escolar dos alunos.

A autoeficácia faz ainda referência a apreciação que o indivíduo faz relativamente as suas capacidades em organizar e realizar as ações necessárias para atingir determinados tipos de desempenho (Bandura, 1986 cit in Pardal 2012). A autoeficácia é percebida ainda como fundamental para o funcionamento humano, visto que a sua atuação não se refere apenas às competências que o indivíduo possui, mais aos julgamentos acerca do que o sujeito pode fazer em função das competências que possui (Bandura, 1986, cit in Pardal 2012).

A autoeficácia acadêmica refere-se ao juízo que os sujeitos fazem acerca de quanto são capazes de organizar e implementar atividades, em situações desconhecidas e que podem ter elementos ambíguos, geradores de stress (Ribeiro 1995).

Schunk (1995, cit in Pardal, 2012), propõe quatro principais formas de influências sobre o desenvolvimento do juízo de autoeficácia: 1) *experiências significativas*, que são os resultados interpretados a partir de um desempenho proposto, sendo que o sucesso aumenta o senso de autoeficácia e o fracasso diminuem; 2) *experiências através do outro*, que são as observações sociais e a avaliação do desempenho dos outros, “se o outro pode fazer eu também posso”; 3) *persuasão social*, que são as avaliações que as pessoas recebem dos outros; 4) *os estados psicológicos associados às emoções positivas ou negativas*, que influenciam na maneira como as situações são percebidas.

Segundo Pajares (1996) em contexto escolar os estudantes com alto senso de autoeficácia são capazes de desempenhar tarefas académicas usando mais estratégias cognitivas e metacognitivas e precisam de menos tempo do que aqueles com baixo senso. Por outra as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem podem considerar-se com baixo senso de autoeficácia quanto às suas capacidades de desempenharem com sucesso determinadas tarefas académicas.

Pode-se assim aferir que o alto grau de autoeficácia produz efeitos positivos em praticamente todos os aspetos da vida. As pessoas com grau elevado de autoeficácia sentem-se melhor e mais saudáveis, menos



estressadas e mais realizadas tanto do ponto de vista profissional como emocional.

#### **1.4.2 Autojustificação para o insucesso**

Para Midgley e Urdan (2001, cit in Machado & Pardal, 2013) a autojustificação do insucesso é um comportamento de evitamento de tarefas que pode colocar os sujeitos em situação de insucesso. Para alguns autores a autojustificação para o insucesso está presente em várias situações na vida de determinados indivíduos (Machado & Pardal, 2013).

Jones e Berglas (1978, cit in Machado & Pardal 2013) foram pioneiros na definição do conceito de autojustificação para o insucesso, a partir da observação de pessoas que quando duvidavam das suas capacidades, criavam obstáculos que interferiam com o sucesso dos seus desempenhos (assim, perante um fracasso, este poderia ser justificado sem “comprometer” tanto a imagem do próprio); note-se que esse processo não é forçosamente consciencializado pelo sujeito.

Midgley (2001), considera a autojustificação para o insucesso como sendo um comportamento situacional específico, resultante essencialmente de experiências prévias, como na autojustificação para o insucesso académico. O recurso a estratégias de autojustificação para o insucesso (redução dos esforços, não estudar para as provas), prepara, como dissemos, a justificação para o caso de fracasso; ou seja a falta de esforço prévio pode ser considerada como causa de um mau resultado e não falta de capacidade (Martin, Marsh, & Debus, 2002; Urdan & Midgley, 2001; Urdan, 2006-2012 cit in Machado & Pardal, 2013).

O enfoque que é colocado nos desempenhos pelos pais e professores associam-se com maior tendência para estratégias de autojustificação para o insucesso, nomeadamente em crianças por exemplo em comportamentos como evitamento de novas tarefas que parecem difíceis, ou evitar pedir ajuda quando necessário (Midgley, 2001). Acresce-se que os indivíduos com elevada autojustificação do insucesso tendem a atribuir o seu sucesso a fatores menos produtivos e externos, como a sorte, o que não contribuirá para uma melhor avaliação das suas competências (Thompson, 2004). As estratégias de autojustificação do insucesso são mais evidentes na adolescência (Alderman, 2004); pelo que se deveria intervir nestes grupos.

## 2. Objetivos da Investigação

O sucesso nas aprendizagens escolares reveste-se de particular importância para os adolescentes, sendo o sucesso académico uma realização importante no seu ciclo de vida. A capacidade e a forma de regular as emoções influencia o modo como os adolescentes lidam com os desafios do dia-a-dia, entre os quais, naturalmente, os desafios escolares. Não tendo encontrado, na literatura da especialidade, estudos sobre a regulação de emoções e de estratégias usadas para lidar as tarefas académicas em adolescentes angolanos, propomos neste trabalho uma investigação sobre a temática. O objetivo geral deste estudo consiste na exploração de relações entre as estratégias de regulação das emoções reportadas por adolescentes angolanos e o tipo de padrões de aprendizagem que os mesmos utilizam. Interessa-nos ainda avaliar o modo como os instrumentos utilizados para a análise destas duas variáveis – *regulação das emoções* e dos *padrões de aprendizagem* – funcionam com adolescentes angolanos (analisando eventuais dificuldades na *sensibilidade* dos itens) – de modo a equacionar o ulterior uso (ou adaptação) dos mesmos instrumentos para adolescentes angolanos, atendendo as questões pluriétnicas e multiculturais do País.

Como objectivos específicos deste estudo teremos: (a) análise de qualidades psicométricas dos instrumentos – ERICA e dois dos padrões da PALS (“Autoeficácia académica” e “Estratégias de autojustificação do insucesso”) – numa amostra de adolescentes angolanos; (b) estudo da influência da idade no tipo de estratégias de regulação das emoções (ERICA) reportadas, e no tipo de padrões de aprendizagem (da PALS reportados; (c) estudo da influência do sexo dos sujeitos nas estratégias de regulação das emoções (ERICA) reportadas, e no tipo de padrões de aprendizagem reportados; (d) estudo da relação entre estratégias de regulação das emoções (avaliadas pelo ERICA) e o uso dos padrões de aprendizagem analisados.

Foram colocadas as seguintes hipóteses, que orientam o presente estudo:

- (1) H1 – O instrumento ERICA (versão portuguesa) aplicado a adolescentes angolanos, apresenta boas qualidades psicométricas (a escala total e suas dimensões apresentando boa consistência interna e as três dimensões correlacionando-se entre si, e com o total, sugerindo avaliar o mesmo construto);
- (2) H2 – Os dois padrões de aprendizagem “Autoeficácia académica” e “Estratégias de autojustificação do insucesso” da PALS, aplicados a adolescentes angolanos, apresentam boas qualidades psicométricas (i.e., boa consistência interna)
- (3) H3 – As subescalas do ERICA – “Controlo emocional”, “Autoconsciência emocional” e “Responsividade Situacional” correlacionam-se positivamente com a adopção do padrão de aprendizagem “Autoeficácia académica”;
- (4) H4 – As subescalas do ERICA – “Controlo emocional”, “Autoconsciência emocional” e “Responsividade Situacional” – correlacionam-se negativamente com a adopção do padrão de aprendizagem “Estratégias de autojustificação do insucesso”.

### **III- Metodologia**

#### **3.1. Selecção e caracterização da amostra**

Para o referido estudo a amostra foi recolhida com recurso a técnica do tipo amostragem não probabilística por conveniência. Participaram neste estudo 160 sujeitos, estudantes de escolas públicas e privadas, sendo 80 rapazes (50%) e 80 raparigas (50%). Quanto a média de idades é 13.50, sendo a idade mínima 12 anos e 15 anos a máxima (DP= 1.122). Os sujeitos foram seleccionados obedecendo a rígidos critérios de inclusão: Ter nacionalidade angolana; idade compreendida entre os 12 e 15 anos e possuir aptidões de leitura e escrita independente. Como critérios de exclusão sujeitos com necessidades educativas especiais. Atendendo as idades dos sujeitos (menores de 18) foi necessária a autorização das direcções das

escolas para aplicação dos instrumentos. Fez-se uma explicação sucinta sobre os objetivos da investigação, e assegurou-se o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Quanto a distribuição escolar 5% dos sujeitos esta a frequentar 7ª classe; 56.9% a 8ª classe; 17.5% a 9ª classe e 20.6% a 10 classe.

**Tabela 1. Caracterização da Amostra**

		Percentagem %
<b>Sexo</b>	N 160	
Masculino	80	50
Femenino	80	50
<b>Idades</b>		
12	25	
13	25	
14	25	
15	25	
<b>Média de Idades</b>	13.5	
<b>(Desvio padrão)</b>	(1.122)	
<b>Ano de Escolaridade</b>		
7º	8	5.0
8º	91	56.9
9º	28	17.5
10º	33	20.6
<b>Estabelecimento de Ensino</b>		
Escola 14 de Abril	1	.6
Escola 1 de Dezembro	3	1.9
Colégio 1-2-3	47	29.4
Colégio Evangelico	37	23.1
Colégio Novo Hori	1	.6
Colégio Pitagoras	1	.6
Escola 187	9	5.6
Escola Mandume	36	22.5
Escola Ieca	2	1.3
Agrupamento de Escut	23	14.4
Lage		

### 3.2 - Instrumentos

#### Questionário Sociodemográfico

O *Questionário Sociodemográfico*, foi elaborado atendendo aos objetivos do estudo de forma a caracterizar a amostra populacional que foi

objeto de estudo. O questionário possibilitou identificar as características sociodemográficas da amostra para a posterior verificar as correlações entre as variáveis e os resultados. De referir que nem todas as variáveis colhidas pelo questionário foram analisadas no tratamento estatístico do presente estudo as variáveis utilizadas foram, o género, a idade e o ano de escolaridade.

#### **O ERICA** – Escala de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes

O ERICA (*Emocion regulation Index for Children and adolescents*) (versão portuguesa de Reverendo & Machado, 2012) é uma medida de autorrelato composto por 16 itens, cotados numa escala de Likert de 5 pontos, variando entre “Concordo Totalmente”(5); “Concordo”(4); “Não concordo nem Discordo”(3); “Discordo”(2); “Discordo Totalmente”(1). A pontuação total é calculada através da soma do valor atribuído a cada item, sendo os itens 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 16 de cotação inversa. Foi desenvolvido para avaliar a qualidade da regulação das emoções em crianças e adolescentes entre os 9 e os 16 anos. O instrumento ERICA, resultou da revisão do *Self-report Emocion Regulation Checklist for Adolescents*, ERCA, (Biesecker & Easterbrooks, 2001, cit in Reverendo 2011; Machado & Reverendo 2012). O instrumento apresenta uma consistente argumentação teórica e boas propriedades psicométricas (MacDermott et al., 2010 cit in; Machado & Reverendo 2012) para avaliação e identificação dos principais aspetos da regulação emocional de crianças e adolescentes. A versão original restringia-se a adolescentes de 16 anos e/ou mais velhos mas MacDermott e colaboradores (2010 cit in; Machado & Reverendo 2012) para superar a limitação alargaram o seu alcance de aplicação a idades mais precoces (12, 13, 14 e 15 anos), mas não foram alterados nem os conteúdos nem os objetivos do original, tendo-se apenas simplificando a linguagem e apropriado a nova faixa etária. O instrumento apresenta na sua estrutura três fatores, explicando 42.75% da variância, que conduziram a distinção de 3 subescalas sendo:

I. *Controlo Emocional* – Fazem parte desta 7 itens, avaliam a desregulação do afeto negativo, assim como as expressões e as respostas emocionais socialmente inapropriadas (e.g. quando as coisas não correm

como eu quero, fico aborrecido facilmente);

II. *Auto- consciência Emocional* fazem parte desta dimensão 5 itens, refere-se ao reconhecimento e flexibilidade no sentido de potenciar as emoções positivas e diminuir as emoções negativas. Os itens que incluem esta subescala refletem a autoconsciência emocional (“e.g., Sou uma pessoa feliz”) e a modulação emocional (e.g., “Quando fico aborrecido (a), consigo ultrapassar rapidamente”);

III. *Responsividade Situacional* – Fazem parte desta 4 itens, dizem respeito à sensibilidade social e as respostas emocionais socialmente apropriadas. Engloba itens que expressam empatia (e.g., Eu gosto de ver os outros a magoarem-se ou a ficarem aborrecidos) e as respostas situacionalmente apropriadas (e.g., “Quando as outras crianças são simpáticas comigo, eu sou simpático(a) com elas”). Esta dimensão é de cabal importância, uma vez que para o funcionamento da competência emocional depende da aptidão ao nível da regulação das emoções de forma adaptativa e flexível face as exigências do contexto social (Gratz & Roemer, 2004; cit in Reverendo 2011). O Coeficiente *Alfa de Crombach's* para a consistência interna do ERICA é de 0.75 para a escala total e os coeficientes variam entre .60 e .73 para os três fatores obtidos na análise fatorial de Reverendo (2012).

### **Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem**

*Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem (“Patterns Of Adaptive Learning Scales” – PALS)* (Midgley et al., 2000 citado por Pardal 2012, Machado & Pardal 2013), analisa aspetos das relações entre o ambiente de aprendizagem, motivação e o comportamento dos estudantes em termos académicos. Está constituída por um conjunto de subescalas desenvolvidas por Midgley e colaboradores (2000). O inventário original é composto por duas versões, uma para estudantes (utilizada neste estudo) e outra para professores (não foi utilizada neste estudo). As escalas para os alunos avaliam aspectos do processo de aprendizagem como a orientação pessoal para objetivos; percepções dos objetivos dos professores; a percepção das estruturas de objetivos na sala de aulas; as percepções, crenças e estratégias relativamente a realização escolar e as percepções acerca dos pais e a vida em casa.

Para este estudo foram utilizadas duas escalas. Escala de *Eficácia Académica* (Academy Efficacy) que é composta por cinco itens. A pontuação oscila entre os cinco e os vinte e cinco pontos. As investigações têm demonstrado que esta escala apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente o estudo de Midgley e colaboradores, (2000) citado por Pardal (2012) obteve um *alpha de Cronbach* de 0.78; Gutman e Midgley (2000, cit in Pardal, 2012) apresentaram na sua investigação um  $\alpha$  de 0.77. Já Urdan e Midgley (2003, cit in Pardal, 2012) encontraram um valor de  $\alpha$  de 0.84. A segunda escala utilizada foi a Escala de Estratégias Académicas de *Auto-justificação para o Insucesso* (Academic Self-Handicapping Strategies) (tradução e adaptação de Paixão e Santos, 2007 cit in Pardal, 2012). Composta por seis itens, podendo a sua pontuação oscilar entre os seis e os trinta pontos. Midgley e colaboradores (2000) e Midgley e Urdan (2001) citados por Pardal (2012), encontraram nas suas investigações boas qualidades psicométricas relativamente a estas escalas ( $\alpha = 0.84$ ;  $\alpha = 0.86$ , respetivamente).

### **3.3. Análise estatística**

O tratamento estatístico dos dados recolhidos no âmbito deste estudo foi efetuado com recurso a um *software* informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 20. Usou-se a análise das estatísticas descritivas e estudo das frequências para caracterizar a amostra. a consistência interna dos itens dos instrumentos ERICA e PALS, foi calculada através do coeficiente de alpha de cronbach, para a análise da correlação entre os instrumentos utilizou-se o coeficiente de *Pearson* e utilizou-se o teste t para amostras independentes para o estudo das variáveis socio demográficas.

## **IV – Resultados**

### **4.1- Validade e fidelidade dos instrumentos**

Apresentamos de seguida os dados da consistência interna dos instrumentos utilizados. Na tabela 2 são apresentados os valores obtidos no alpha de cronbach do ERICA.

Tabela 2 consistência interna do instrumento de regulação emocional ERICA.

<b>ERICA Subescalas</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Controlo Emocional	.41
Auto-consciência Emocional	.07
Responsividade Situacional	.47
<b>Total Índice</b>	<b>.53</b>

O coeficiente *alpha de Cronbach* encontrado para a totalidade da escala ERICA foi de  $\alpha = .53$  o que revela uma consistência abaixo do desejável como podemos observar na tabela 2. Em relação a consistência interna de cada uma das subescalas que constituem o ERICA, obtivemos os seguintes resultados controlo emocional  $\alpha = .41$ ; auto-consciência emocional  $\alpha = .07$  e responsividade situacional  $\alpha = .48$ , que representam também valores de *alfa de cronbach* muito baixos.

Tabela 3. Consistência interna dos padrões adaptativos de aprendizagem (PALS)

<b>PALS Subescalas</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Auto Eficácia Académica	.64
Auto Justificação para o Insucesso	.72
<b>Total Indece</b>	<b>.70</b>

Em relação ao PALS, o coeficiente de *alpha de cronbach* encontrado para a totalidade da escala como consta na tabela 3 foi de  $\alpha = .70$  que revela uma consistência razoável. Já as subescalas apresentaram uma homogeneidade razoável na consistência de  $\alpha = .64$  na subescala de “*auto eficácia académica*” e  $\alpha = .70$  na subescala da “*auto justificação para o Insucesso*”.

#### 4.2 Estatística Inferencial: Estudos das correlações

Para a análise das correlações entre o total do ERICA e as subescalas do PALS, utilizou-se o Coeficiente de Pearson.



**Tabela 4. Correlação entre o total do ERICA com as subescalas do PALS**

	<b>Total ERICA</b>
Auto Eficácia Académica	-.083
Auto Justificação para o Insucesso	.178*

Como se observa na tabela 4, os resultados das correlações entre o total do ERICA e as subescalas do PALS não apresentarão bons indicadores, tendo a subescala da autoeficácia académica, se relacionado de forma negativa com o total do ERICA e a subescala de autojustificação para o insucesso se ter correlacionando de forma significativa positiva. Não foram feitas correlações entre as subescalas do ERICA porque os alfas são muito baixos (ver tabela 2).

#### **4.3 Exploração de diferenças em função do género utilizando o teste t para amostras independentes**

*Tabela 5. Test t para regulação emocional (ERICA) em função do género*

	GENERO M		GENERO F		t	p
	M	DP	M	DP		
C E	29.98	5.30	30.76	4.70	-99	.32
A E	11.14	2.35	11.35	2.12	-600	.55
R S	16.94	2.61	17.31	2.18	-98	.32

Com o objetivo de avaliar se existem diferenças entre o género ao nível da regulação emocional, compararam-se as médias obtidas através do teste T para amostras independentes e não se observaram diferenças estatisticamente significativas como consta na tabela 5.

*Tabela 6. Teste t para Padrões adaptativos de aprendizagem (PALS) em função do género*

	GENERO M		GENERO F		t	p
	M	DP	M	DP		
A E	19,40	5,58	18.35	5.97	1,17	.241
A J I	20.22	3.33	19.45	3.86	1,35	.177

Com o objetivo de avaliar as diferenças entre o género ao nível dos padrões adaptativos de Aprendizagem, foi realizado o teste T para amostras independentes e como podemos ler na tabela 6, não existem diferenças

estatisticamente significativas em relação ao género.

## V - Discussão

Reservamos este capítulo para uma discussão mais detalhada dos resultados obtidos, sistematizar as principais contribuições desta dissertação e analisar se os objetivos propostos foram alcançados.

No que diz respeito a fidelidade da escala de regulação emocional em crianças e adolescentes (ERICA, versão portuguesa), o *alpha de Cronbach* encontrado foi de .53, indicador de uma consistência interna baixa comparativamente aos resultados obtidos na população portuguesa .71 (Reverendo 2011) e .73 (Machado & Reverendo, 2012). Quanto a consistência interna de cada uma das subescalas, encontramos para o *Controlo Emocional* um *alpha* de .41, um de .07 para *Auto-consciência Emocional* e .41 para a *Responsividade Situacional*, valores muito baixos dos desejáveis (Pestana & Gageiro, 2005, cit in Reverendo 2011).

Em termos globais, o ERICA não apresentou boas qualidades psicométricas na nossa amostra. Face a esses resultados, foi feita uma análise fatorial dos principais componentes do ERICA (versão portuguesa), com indicação de extração de 6 componentes com raízes superiores a 1 que explicavam 56% da variância. Foi feita a seguir uma rotação *Varimax* e apenas 4 componentes foram interpretáveis psicologicamente (ver anexo G) Ao primeiro fator chamamos de *Bem-estar Emocional*, e os itens que apresentaram saturação mais elevadas são o 3,1,15. Este fator estava relacionado com o bem-estar emocional;  
No segundo fator os itens que apresentaram maior saturação são o 9,11,14 e chamamos de *Controlo Emocional*. Este fator relaciona-se com questões de adaptação ao meio e relacionamento com os outros;  
O terceiro fator que chamamos de *Amabilidade* os itens que mais saturaram são 8,10. Este fator está relacionado com a empatia;  
O último fator extraído foi o que chamamos de *Baixa Impulsividade*. Os itens que saturam são o 5,12.

Para analisar a consistência interna dos fatores foi calculado o *alpha de cronbach* e obtivemos um total de .291 que é um resultado ainda mais baixo (ver anexo G) pelo que optamos manter a versão portuguesa do ERICA. Fizemos de seguida a análise da consistência interna do PALS e

obtivemos um alpha razoável .70 comparado aos resultados obtidos na população portuguesa de .84 como mostram os estudos de Figueira (2007, cit in Pardal 2012). Fez-se também uma correlação entre o total do ERICA (versão portuguesa) com as subescalas do PALS, para averiguar a influência da regulação emocional nas estratégias de autoeficácia académica e nas estratégias de autojustificação para o insucesso. Feitos os calculos, verificamos uma correlação negativa entre o total do ERICA com a subescala de autoeficácia  $-.083$ , o que não é um bom indicador, contrariando a literatura sobre a importância da regulação emocional na prontidão e adequação escolar que indicam que os indivíduos que adotam estratégias funcionais (internas e externas) de regulação emocional têm maior percepção de autoeficácia académica Machado e colaboradores (2008) citados por Pardal (2010). Em relação a subescala de auto Justificação para o insucesso a correlação foi significativa positiva  $.178^*$  o que também não é um bom indicador, já que, a literatura nos diz que os sujeitos que utilizam estratégias disfuncionais de regulação emocional, adotam estratégias de autojustificação do insucesso, que tem sido interpretado como um comportamento de evitamento de tarefas que os pode colocar em situação de insucesso (Midgley & Urdan, 2001), com maior evidencia na adolescência (Aldman, 2004, cit in Pardal 2012) . Não fizemos a correlação das subescalas do ERICA (versão portuguesa), porque os valores de *alpha de cronbach* estavam muito baixos (ver tabela 3).

Em relação ao género não foram encontrados nos resultados do nosso trabalho diferenças significativas na regulação emocional, o que não esteve de acordo com a literatura que tem salientado que as raparigas tendem a recorrer a estratégias mais adaptativas de regulação emocional do que os rapazes. (Morris et al., 2007).

## **VI - Conclusões**

O interesse pelo estudo da regulação emocional na fase da adolescência, tem impulsionado a criação e desenvolvimento de instrumentos adequados à avaliação da percepção de diferentes estratégias de regulação emocional. Diversos autores têm, nos últimos anos, congregado trabalhos que desenvolvem e avaliam a utilidade e sensibilidade de

questionários de autorelato apropriados para adolescentes. O *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA versão portuguesa) é um instrumento que tem apresentado boas propriedades psicométricas para a população portuguesa como revelam os trabalhos desenvolvidos por Reverendo (2011) e também Machado & Reverendo (2012).

Os dados apresentados neste trabalho, não confirmaram, na presente amostra a validade do instrumento em adolescentes angolanos para avaliar as três estratégias de regulação das emoções, nas subescalas de *Controlo Emocional*, *Autoconsciência Emocional* e *responsividade Situacional*.

Atendendo aos diferentes modelos teóricos que têm defendido a autoeficácia como bom preditor dos desempenhos académicos, e tem mostrado validade convergente com índices de motivação académica traduzidos nas escolhas de atividades, nível de esforço, persistência, trabalho mais árduo, adoção de estratégias de autoregulação e menos reações emocionais adversas (Pulford, Johnson, & Awaida, 2005; Sá, 2007; Zimmerman, 2000 cit in Machado & Pardal, 2013), tentamos explorar as relações entre estratégias de regulação emocional e padrões adaptativos de aprendizagem das subescalas de *Autoeficácia Académica* e *Autojustificação para o Insucesso*. Os resultados não permitiram confirmar o objetivo geral deste estudo que consistia na exploração de relações entre as estratégias de regulação das emoções reportadas por adolescentes angolanos e o tipo de padrões de aprendizagem que os mesmos utilizam.

De acordo com a literatura, os resultados não são significativos para a regulação das emoções e padrões adaptativos de aprendizagem em adolescentes angolanos

O estudo apresentou algumas limitações, como o facto de não ter sido realizado o pré teste, para aferir o grau de compreensão das questões do instrumento pelos adolescentes, bem como os objetivos da investigação.

Outra limitação refere-se ao uso exclusivo de medidas de auto relato, que podem influenciar na capacidade do adolescente relatar com precisão, e honestidade as suas emoções.

Tratando-se aqui de um estudo preliminar para equacionar o ulterior uso (ou adaptação) do ERICA em adolescentes angolanos, o mesmo poderá levantar o interesse para estudos futuros de avaliação e validação do ERICA para adolescentes angolanos.

Apesar das limitações, esperamos que o nosso estudo contribua como um estímulo para futuros estudos de avaliação e validação de instrumentos de regulação das emoções na população angolana em geral e nos adolescentes de forma mais específica e assim minimizar a escasses que se verifica.

## Bibliografia

- Alderman, M.K. (2004). *Motivation for achievement, possibilitiesw for teaching and learning*. Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Rev Psiq Clín*, 37(4), 145-51.
- Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development*. (5th ed., pp. 237-309). New York: Wiley.
- Faria, L.; Parracho, D. (2005). Objetivos de realização: construção de uma escala para o contexto escolar português. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 39, (1), 29-49.
- Feldman.K.S. (2001) *Compreender a psicologia*. 5 Edição Portugal: Editora McGraw Hil.
- Figueira, G. P. (2007). *Relação entre as crenças de auto-eficácia, a orientação para objetivos, a attitude face ao futuro e o sucesso escolar em alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, não publicada, FPCE-UC.
- Lazarus, R. S. (1991a). Progress on a cognitive-motivationalrelational theory of emotion. *American Psychologist*, 46 (8), 819-834.
- Lazarus, R.S. (1991b). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46 (4),352-367.
- Machado, T. S. (2003). Raciocínio operatório formal: O que se mantém da original definição piagetiana? *Psychologica*, 32, 147-169.
- Machado, T. S., & Duarte, M. (2014). Attachment to parents (assessed by IPPA-R) and emotion regulation (REQ-2) in Portuguese adolescents. *In Proceedings/Book: International Psychological Applications Conference and Trends*, pp.154-158.
- Machado, T. S., & Pardal, A. (2013). Padrões adaptativos de aprendizagem e Regulação das emoções e Padrões adaptativos de aprendizagem em adolescentes angolanos  
Leonel Serafim (leonel.hamilton hotmail.com) 2014

- estratégias de regulação das emoções em adolescentes. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XVII (2), 134-150.
- Midgley, C., & Urden, T.C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pardal, A.C, (2012). *Regulação das emoções, padrões adaptativos de Aprendizagem e satisfação com a vida*. Estudo de tradução e validação do Regulation of Emocional Questionnaire 2 para a população portuguesa. Dissertação de Mestrado em Psicologia, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Reverendo, I. M. S. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação-rejeição parental. Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado, não publicada, FPCE, Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, J. L. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. In L. Almeida, e I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp. 163-176). Braga: APPORT.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, V (1), 87-102.
- Sá, I. (2007). A auto-regulação da aprendizagem: o papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.
- Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998) Emotional development: action, communication and understanding. In W.

- Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante\_Perspetivas pelo Estudante*. Porto: Porto Editora
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: University Press.
- Thompson, T. (2004). Re-examining the effects of noncontingent success on selfhandicapping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 239-260.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*. 35 (2). 151-175.
- Zambon, M. P., & de Rose, T. M. S. (2012). Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38 (4), 965-980.



**ANEXOS**  
**ANEXO (A)**



**INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES**

**Nome da investigação:** Regulação das emoções e padrões adaptativos de aprendizagem em adolescentes angolanos.

Esta investigação tem como **objectivo**: Estudar as estratégias de regulação das emoções e padrões de aprendizagem em adolescentes angolanos.

A colaboração de todos os participantes é **VOLUNTÁRIA**, e será absolutamente garantido o **ANONIMATO** e a **CONFIDENCIALIDADE** dos resultados.

**NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS**

A equipa deste projecto está intensamente grata pela sua disponibilidade e colaboração. O seu contributo é extremamente importante.

**CONSENTIMENTO**

EU \_\_\_\_\_,  
declaro ter sido informado sobre esta investigação, bem como das garantias de anonimato e confidencialidade.

Assim, aceito responder ao protocolo que me foi apresentado.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, de 20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

## ANEXO (B)



**MI PSICOLOGIA**  
**FPCE-UC/UPRA**  
**2013/2014**

**Questionário demográfico**

Código: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local de recolha dos dados: \_\_\_\_\_

**Dados de Identificação do próprio**

Sexo: FEM \_\_\_\_ MASC \_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_ Anos

Nível de escolaridade (se for adulto, escrever o último ano concluído) \_\_\_\_\_

(se for criança/adolescente, escrever o ano que está a frequentar actualmente) \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

(Escrever a profissão exacta referida pelo sujeito)

**Estado Civil:**

Solteiro (a) \_\_\_\_\_

Casado(a) \_\_\_\_\_

União de facto \_\_\_\_\_

Separado(a) \_\_\_\_\_

Divorciado(a) \_\_\_\_\_

Viúvo(a) \_\_\_\_\_

Recasado: Sim \_\_\_\_/Não \_\_\_\_

1

**Etnia:**

Nhaneca \_\_\_\_\_

Umbundo \_\_\_\_\_

Quimbundo \_\_\_\_\_

Nganguela \_\_\_\_\_

Cuanhama \_\_\_\_\_

Outras: \_\_\_\_\_

**Religião:**

Católica \_\_\_\_\_  
 Evangélica \_\_\_\_\_  
 Adventista do 7º Dia \_\_\_\_\_  
 Tokuista \_\_\_\_\_  
 Igreja Universal do Reino de Deus \_\_\_\_\_  
 Kimbanquista \_\_\_\_\_  
 Testemunhas de Jeová \_\_\_\_\_  
 Outra: \_\_\_\_\_

### Dados de Identificação do Agregado Familiar

#### Composição agregado familiar

Parentesco*	Idade	Sexo Fem/Masc	Estado Civil	Profissão**	Nível Escolaridade

\* Pai, mãe, filho(a), marido, mulher, irmã(o) da pessoa que está a completar o questionário.

\*\* Incluir nesta secção: Estudante; Desempregado; Doméstica; Reformado (dizer que trabalho tinha antes da reforma e ano da reforma).

#### Outras pessoas que habitam com o agregado familiar

Quem (Grau de Parentesco)*	Idade	Profissão	Estado Civil	Motivo de Permanência

\* Por exemplo, avó (ô), tio (a), primo(a), padrinho, outros familiares, etc.

**Área de residência:**

Centro de cidade \_\_\_\_\_

Arredores da cidade/Bairro \_\_\_\_\_

Aldeia/Quimbo \_\_\_\_\_

Comuna/Sede \_\_\_\_\_

Outro. \_\_\_\_\_

Qual \_\_\_\_\_

**Tipo de habitação**

Apartamento \_\_\_\_\_

Vivenda \_\_\_\_\_

Pau-a-Pique/cubata \_\_\_\_\_

Casa de adobe \_\_\_\_\_

Outro.Qual: \_\_\_\_\_

**Características da habitação**

Divisões	Número	Observações *
Quarto		
Sala		
Casa de banho		
Cozinha		
Outros _____ _____		

\*Exemplo: 2 filhos partilham quarto; filhos dormem na sala; toda a família dorme na sala.

		Observações*
Água canalizada		
Gás		
Electricidade		
Esgotos		
Frigoríficos		
Fogão		

Televisão		
Rádio		
Computador		
Acesso a Internet		
Motorizada		
Bicicleta		

**Eletrodomésticos e Conforto** (assinalar com uma cruz o que houver)

\*Exemplo: Eletricidade por Gerador

**1 Nível sócioeconómico:**

**1 Etapa do ciclo vital:**



## ANEXO C

Emocion Regulation Index for Children and Adolescents( ERICA)  
MacDemott & Gullone & Allen & King & Tonge, 2010

Tradução e adaptação da versão portuguesa  
Isabel Reverendo & Teresa Machado, 2010, FPCE-UC

ID \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade \_\_\_\_\_ Sexo: M / F Data \_\_\_\_\_

Pedimos-te que leias com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinales com uma cruz o grau em que cada uma te parece mais verdadeira para ti. Não te concentres muito tempo em cada item. Lembra-te, não existem respostas certas ou erradas, responde de acordo com o que geralmente sentes.

1.	Discordo totalmente
2.	Discordo
3	Não concordo nem discordo
4.	Concordo
5	Concordo totalmente

1-Sou uma pessoa feliz.	1	2	3	4	5
2- quando os adultos são simpáticos comigo eu sou simpático com eles	1	2	3	4	5
3- Eu reajo bem quando as coisas mudam ou tenho de experimentar algo novo	1	2	3	4	5
4- Quando fico chateado(a), consigo ultrapassar isso rapidamente.	1	2	3	4	5
5- quando as coisas não correm coco eu quero, fico chateado(a) facilmente	1	2	3	4	5
6- Quando as outras crianças são simpáticas comigo(a), eu sou simpático com elas	1	2	3	4	5
7-Eu tenho explosões de raiva	1	2	3	4	5
8- Eu gosto de ver os outros a magoarem-se ou a ficarem chateados	1	2	3	4	5
9- Eu sou perturbador quando não devo	1	2	3	4	5
10- Eu fico zangado (a) quando os adultos me dizem o que devo ou não fazer	1	2	3	4	5
11- Eu sou uma pessoa triste	1	2	3	4	5
12- É difícil para mim, esperar por algo que eu queira	1	2	3	4	5
13- Eu sou calmo(a) e tímido(a) e não mostro os meus sentimentos	1	2	3	4	5
14- Eu faço as coisas sem pensar primeiro	1	2	3	4	5
15- Quando os outros estão preocupados, eu fico triste e preocupado com eles.	1	2	3	4	5
16-Eu aborreço os outros porque me meto no que não me diz respeito	1	2	3	4	5



## ANEXO D

Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem  
Percepções, Crenças e estratégias relativas à realização Escolar

Idade \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Sexo: M/F

Seguem-se algumas afirmações acerca de ti próprio(a), enquanto aluno desta turma. Para cada afirmação, faz um círculo à volta do número correspondente a alternativa (de 1 a 5) que *melhor descreve o que tu pensas* [responde com sinceridade, so tu sabes a resposta]

Exemplo : *Eu gosto de gelado de morango*

1 totalmente Falso; 2 Falso; 3 Algo Verdadeiro; 4 Verdadeiro; 5 Muito Verdadeiro

1-Alguns estudantes andam a divertir-se nas noites anteriores aos testes. Assim se não tiverem um bom resultado, podem dizer que foi por isso. Até que ponto isso é verdade para ti?

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

2-Tenho a certeza que sou capaz de fazer os trabalhos que me são propostos nas aulas , mesmo os mais difíceis

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

3- Eu consigo fazer quase todos os trabalhos se não desistir.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

4-Alguns estudantes envolvem-se propositadamente, em múltiplas atividades. Assim, se não tiverem um bom desempenho nas atividades escolares, podem dizer que isso é porque estão envolvidos noutras coisas. Até que ponto isso é verdade em relação a ti? .

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

5- Eu consigo fazer os trabalhos, até o mais difícil se tentar

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

6- Estou certo que consigo dominar as competências ensinadas nas aulas durante este ano.

7- Alguns alunos procuram razões para evitar estudar(não se sentem bem, têm de ajudar os pais, têm de tomar conta do irmão ou irmã, etc.). Assim se não tiverem um bom desempenho, podem dizer que foi por isso. Até que ponto isto é verdade

8- Mesmo que o trabalho seja difícil eu consigo aprender.

em relação a ti.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

8- Mesmo que o trabalho seja difícil eu consigo aprender.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

9- Ter boas notas na escola não me dará garantias que terei um bom emprego quando crescer.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

10- Alguns alunos não se esforçam, propositadamente na aula. Se não conseguirem ter um bom desempenho, poderão dizer que foi por isso. Até que ponto isto é verdade em relação a ti.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

11- As vezes faço batotice no meu trabalho das aulas

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

12- Alguns alunos adiam fazer os trabalhos das aulas até ao último minuto, Se não tiverem um bom desempenho, poderão dizer que é essa a razão. Até que ponto isto é verdade em relação a ti.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro

13- Alguns alunos deixam que os colegas os impeçam de prestar atenção nas aulas, ou de fazerem os trabalhos de casa. Assim se não tiverem um bom desempenho, podem atribuir a responsabilidade aos colegas. Até que ponto isto é verdade em relação a ti.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso		Algo verdadeiro		Muito Verdadeiro





## ANEXO E

Tabela. 1 Análises descritiva do ERICA

<b>Subescalas</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Amplitude</b>
<b>“Controlo emocional”</b>			
3- eu reajo bem quando as coisas mudam ou tenho de experimentar algo novo	3.65	1.15	1-5
4- Quando fico aborrecido, consigo ultrapassar isso rapidamente	3.20	1.37	1-5
*5- Quando as coisa não correm como eu quero, fico aborrecido facilmente.	2.78	1.41	1-5
*7- Eu tenho explosões de raiva.	3.39	1.44	1-5
*9- Eu sou perturbador quando não devo.	3.71	1.33	1-5
*10- Eu fico zangado quando os adultos me dizem o que posso ou não fazer.	3.21	1.39	1-5
*12- É difícil para mim esperar por algo que eu queira	2.66	1.39	1-5
*14- Eu faço as coisas sem pensar primeiro.	3.84	1.25	1 -5
*16- Eu aborreço os outros porque me meto no que não me diz respeito	3.93	1.25	1-5
<b>“ Autoconsciência emocional”</b>			
1-Sou uma pessoa feliz	4.22	.988	1-5
*11- Eu sou uma pessoa triste	4.04	1.29	1-5
*13- Eu sou calmo e tímido e não mostro os meus sentimentos	2.99	1.45	1-5
<b>“ Responsividade situacional”</b>			
2- Quando os adultos são simpáticos comigo eu sou simpático com eles	4.33	8.59	1-5
6- Quando as outras crianças são simpáticas comigo, eu sou simpático com elas	4.34	9.32	1-5
*8- Eu gosto de ver os outros a magoarem-se ou a ficarem aborrecidos	4.41	.974	1-5
15- Quando os outros estão preocupados, eu fico triste e preocupado com eles	4.04	1.09	1-5
<b>Total</b>	<b>58.74</b>	<b>6.95</b>	<b>36-76</b>



## Anexo F

Tabela 2. Análises descritiva do PALS

Subescalas	Média	D.P	Amplitude
<b>“Autoeficácia académica”</b>			
2-Tenho a certeza que sou capaz de fazer os trabalhos que me são propostos nas aulas , mesmo os mais difíceis	3.91	4.00	1-5
3- Eu consigo fazer quase todos os trabalhos se não desistir	4	1.17	1-5
5- Eu consigo fazer os trabalhos, até o mais difícil se tentar	3.99	1.16	1-5
6- Estou certo que consigo dominar as competências ensinadas nas aulas durante este ano.	3.83	1.18	1-5
8- Mesmo que o trabalho seja difícil eu consigo aprender	4.12	.99	1-5
<b>“ Autojustificação para o Insucesso”</b>			
1-Alguns estudantes andam a divertir-se nas noites anteriores aos testes. Assim se não tiverem um bom resultado, podem dizer que foi por isso. Até que ponto isso é verdade para ti?	2.97	1.48	1-5
4-Alguns estudantes envolvem-se propositadamente, em múltiplas atividades. Assim, se não tiverem um bom desempenho nas atividades escolares, podem dizer que isso é porque estão envolvidos noutras coisas. Até que ponto isso é verdade em relação a ti?	2.97	1.48	1-5
7- Alguns alunos procuram razões para evitar estudar(não se sentem bem, têm de ajudar os pais, têm de tomar conta do irmão ou irmã, etc.). Assim se não tiverem um bom desempenho, podem dizer que foi por isso. Até que ponto isto é verdade em relação a ti.	3.07	1.56	1-5
10- Alguns alunos não se esforçam, propositadamente na aula. Se não conseguirem ter um bom desempenho, poderão dizer que foi por isso. Até que ponto isto é verdade em relação a ti.	3.20	1.42	1-5
12- alguns alunos adiam fazer os trabalhos das aulas até ao último minuto, Se não tiverem um bom desempenho, poderão dizer que é essa a razão. Até que ponto isso é verdade em relação a ti.	3.39	1.36	1-5
Total	58.74	6.95	36-76



## ANEXO G

*Análises Factorial do ERICA versão Portuguesa e Calculo dos Aphas de Cronbach dos componentes extraídos*

	Rotated Component Matrix <sup>a</sup>					
	1	2	3	4	5	6
E3 Eu reajo bem quando as coisas mudam ou tenho de experimentar algo novo	-,326	,237	,171	,582	-,037	,198
E4 Quando fico chateado(a), consigo ultrapassar isso rapidamente	,085	-,131	,202	,117	,196	-,566
E1 Sou uma pessoa feliz	-,077	,095	-,102	,465	,653	-,059
E2 Quando os adultos sao simpaticos comigo,eu sou simpatico(a) com eles	-,022	-,178	,144	-,056	,792	,007
E6 Quando as outras crianças sao simpaticas comigo, eu sou simpatico(a) com elas	,127	-,644	,215	,104	-,088	-,173
E15 Quando os outros estao preocupados, eu fico triste e preocupado(a) com eles	,013	-,275	-,013	,651	,220	,047
erica5r	-,130	,049	,806	,022	-,112	-,037
erica7r	,062	,118	,089	-,548	,132	,460
erica8r	,220	,675	,091	-,061	-,270	,102
erica9r	,646	,333	,085	,068	,095	-,066
erica10r	,243	,537	,167	-,004	-,030	-,199
erica11r	,623	-,242	-,094	,110	-,317	,244
erica12r	,115	-,008	,717	-,025	,220	,082
erica13r	,051	-,066	,296	,192	,085	,661
erica14r	,677	,067	-,078	-,244	,005	-,003
erica16r	,435	,192	,159	-,231	-,069	-,292

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

Component Transformation Matrix						
Component	1	2	3	4	5	6
1	,604	,460	-,013	-,511	-,404	-,005
2	,213	,282	,831	,175	,392	,021
3	,579	-,511	-,099	,002	,292	-,556
4	,093	-,662	,367	-,313	-,238	,513
5	,495	,046	-,315	,561	,085	,576
6	,039	-,086	,257	,544	-,731	-,309

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Alpha Total dos Itens

Cronbach's Alpha	N of Items
,291	11

**Alpha Fator 1 (Bem estar emocional)**

Cronbach's Alpha	N of Items
,450	3

**Fator 2 (Contolo emocional)**

Cronbach's Alpha	N of Items
,458	3

**Fator Fator 3 ( Amabilidade)**

Cronbach's Alpha	N of Items
,393	2

**Alpha Fator 4 (Baixa impulsividade)**

Cronbach's Alpha	N of Items
,450	3

