

# **A Autorregulação Emocional e a Autodeterminação em Adolescentes**

**Versão final após defesa**

**Pedro Vieira Correia Moniz**

Dissertação de Mestrado para a obtenção do Grau de Mestre em  
**Psicologia Clínica e da Saúde**  
(2.º Ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Sandra Carina Machado Guimarães

**Julho de 2021**



# **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, à professora Sandra Carina Guimarães por toda a sua ajuda, apoio, compreensão e preciosa paciência.

Também tenho a agradecer às minhas colegas Diana Aurélio e Edna Moniz, pelo seu auxílio e tempo prestado.

Tenho igualmente a agradecer às minhas amigas Ana do Rosário Serpa e Cláudia Sofia Pereira pela sua longa amizade e por todo o vosso apoio. Sem vós não teria conseguido.

Por último, e não menos importante, agradeço a DEUS por mais uma etapa concluída.



## Resumo

A Autorregulação Emocional pode ser definida como todos os processos que são ativados pelo sujeito aquando do surgimento de uma emoção, de forma a ser possível redirigi-la e responder, com ela, o mais eficaz e adequadamente possível ao motivo ou contexto desencadeante (Cole, Martin, & Dennis, 2004 as cited in Martins, 2007). Por seu turno, a Autodeterminação consiste na capacidade consciente do sujeito em saber que possui escolhas e de tomar a decisão, ao invés de se deixar influenciar por condicionalidades de reforço, impulsos ou quaisquer outras forças que possam influenciar as suas escolhas (Deci e Ryan, 1985).

Segundo a literatura, à medida que os jovens entram na adolescência a tendência é para estes se tornarem cada vez mais regulados emocionalmente e cada vez mais autodeterminados. Ao mesmo tempo, verifica-se que estes tendem a se regular emocionalmente e a se tornarem autodeterminados de forma diferente, segundo o seu género sexual.

O objetivo desta dissertação consistiu em compreender de que modo a autorregulação emocional se relaciona com a autodeterminação na fase da adolescência e quais as suas diferenças de acordo com o género e a idade. Participaram, neste estudo, 57 adolescentes (27 do género feminino e 30 do género masculino) com idades entre os 10 e os 16 anos.

A recolha de dados foi realizada em diferentes estabelecimentos de ensino da zona centro do país recorrendo a três instrumentos de avaliação: (1) Questionário Sociodemográfico, (2) a Escala da Autodeterminação (Sheldon & Deci, 1996; versão portuguesa de Silva et al., 2010), atualmente designada *Perceived Choice and Awareness of Self Scale* (PCASS) e (3) a Escala de Regulação Emocional (MacDermott, Gullone, Allen, King e Tong, 2010; versão portuguesa de Reverendo e Machado, 2010). Em termos gerais, os resultados obtidos não são conclusivos e alertam-nos para necessidade de aprofundar a relação alargando a novos estudos que envolvam um maior número de participantes e o confronto com outras medidas de avaliação comportamentais e fisiológicas. Assim não é possível estabelecer-se uma relação direta entre a autodeterminação e a regulação emocional embora a literatura aponte para que ambas as variáveis aumentem com o tempo. Não se verificaram também diferenças estatisticamente significativas nos comportamentos de regulação emocional e autodeterminação, em termos de idade e do género.

## Palavras-chave

Autodeterminação, Autorregulação Emocional, Adolescência,



# **Abstract**

Emotional Self-regulation can be defined as all processes that are activated when an emotion arises, in order to be able to redirect it, in the most effective and properly way possible to the triggering reason or context (Cole, Martin, & Dennis, 2004 as cited in Martins, 2007). On its turn, self-determination consists on the subject's conscious ability to realize that he has choices and that he can choose, instead of just letting himself go by reinforcement conditionalities, impulses or any other forces that can influence his choices (Deci e Ryan, 1985).

According to literature, as young people enter adolescence the tendency is for them to become more emotionally regulated and more self-determined. At the same time, it is observed that they regulate themselves emotionally differently according to their genders and become self-determined in the same way.

This dissertation's goal consists in understanding which way the emotional self-regulation relates to self-determination in the context of adolescence, gender and age. 57 adolescents (27 females and 30 males) aged between 10 and 16 years participated in this study.

Data collection was carried out in different educational establishments in the central part of the country. Three assessment instruments were applied to this sample: (1) Sociodemographic Questionnaire, (2) the Self-Determination Scale (Sheldon & Deci, 1996; Portuguese version by Silva et al., 2010), currently called Perceived Choice and Awareness of Self Scale (PCASS) and (3) the Emotional Regulation Scale (MacDermott, Gullone, Allen, King and Tong, 2010; Portuguese version of Reverendo and Machado, 2010).

In general terms, the results obtained are not conclusive and alert us to the need to deepen the relationship, expanding to new studies that involve a larger number of participants and confrontation with other behavioral and physiological assessment measures. Thus, it is not possible to establish a direct relationship between self-determination and emotion regulation, although the literature indicates that both variables increase over time. There were also no statistically significant differences in emotional regulation and self-determination behaviors, in terms of age and gender.

## **Keywords**

Self-determination, Emotional Self-regulation, Adolescence



# Índice

|   |     |
|---|-----|
| Agradecimentos .....  | iii |
| Resumo .....  | v   |
| Abstract.....   | vii |
| Lista de Figuras.....   | xii |
| Lista de Tabelas .....  | xiv |
| Lista de Acrónimos.....   | xvi |
| Capítulo I. Enquadramento Teórico.....  | 1   |
| 1.1. Regulação Emocional.....   | 1   |
| 1.1.1. Definição Conceptual.....  | 1   |
| 1.1.2. O Modelo Processual da Regulação Emocional.....                          | 3   |
| 1.1.3. A Regulação Emocional na Adolescência.....                               | 7   |
| 1.2. Autodeterminação.....  | 13  |
| 1.2.1. Definição Conceptual.....  | 13  |
| 1.2.2. A “Teoria da Autodeterminação” (Self-Determination Theory -<br>SDT)..... | 14  |
| 1.2.3. A Autodeterminação na Adolescência.....                                  | 17  |
| Capítulo II. Estudo Empírico.....   | 22  |
| 2.1. Objetivos de Investigação.....   | 22  |
| 2.2. Metodologia.....   | 22  |
| 2.3. Participantes.....   | 23  |
| 2.4. Instrumentos.....  | 24  |
| 2.4.1. Questionário Sociodemográfico.....                                       | 25  |
| 2.4.2. Índice de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes.....          | 25  |
| 2.4.3. Escala de Autodeterminação.....  | 26  |
| 2.5. Procedimentos.....   | 27  |
| Capítulo III. Resultados.....   | 29  |
| 3.1. Estatística Descritiva.....  | 29  |
| 3.1.1. Estratégias de Regulação Emocional.....                                  | 29  |
| 3.1.2. Escala de Autodeterminação.....  | 31  |
| 3.2. Estatística Inferencial.....   | 32  |
| 3.2.1. Relação entre Regulação Emocional e Autodeterminação.....                | 32  |
| 3.2.2. Comparação de Médias da Regulação Emocional segundo os<br>géneros.....   | 34  |
| 3.2.3. Comparação de Médias da Regulação Emocional segundo as<br>idades.....    | 35  |

|   |    |
|---|----|
| 3.2.4. Comparação de Médias da Autodeterminação segundo os géneros..... | 36 |
| 3.2.5. Comparação de Médias da Autodeterminação segundo a idade.....    | 36 |
| Capítulo IV. Discussão e síntese conclusiva.....                        | 38 |
| 4.1. Discussão e síntese conclusiva.....                                | 38 |
| 4.2. Limitações e sugestões para futuras investigações.....             | 41 |
| Referências Bibliográficas.....   | 42 |



# Lista de Figuras

Figura 1. Modelo processual da Regulação Emocional (Gross, 2001, retirado de Reverendo, 2011, pág. 36)



# Lista de Tabelas

Tabela 1. - *Continuum* da Autodeterminação (adaptado de Deci & Ryan, 2000, retirado de Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2010, p. 9)

Tabela 2. - Caracterização Sociodemográfica dos Participantes (N=57)

Tabela 3. - Análise Descritiva da Regulação Emocional e respectivas Subescalas do ERICA

Tabela 4. Análise Descritiva da Regulação Emocional e das subescalas do ERICA segundo o género

Tabela 5. - Análise Descritiva da Regulação Emocional e das subescalas do ERICA segundo a idade

Tabela 6. - Análise Descritiva da Escala de Autodeterminação

Tabela 7. - Análise Descritiva das Subescalas da Escala de Autodeterminação

Tabela 8. - Análise Descritiva dos valores de média e desvio-padrão da Autodeterminação segundo o género

Tabela 9. - Análise Descritiva dos valores de média e desvio-padrão da Autodeterminação segundo a idade

Tabela 10. - Análise descritiva da associação entre a Regulação Emocional e a Autodeterminação, segundo o Coeficiente de Correlação de Pearson

Tabela 11. - Análise descritiva da associação entre as subescalas do ERICA e a Autodeterminação, segundo o coeficiente de correlação de Pearson

Tabela 12. - Teste-T para amostras independentes para a Dimensão Regulação Emocional e a Variável género

Tabela 13. Interpretação de significância estatística, conforme o valor de P (Sellke, Bayarri, & Berger, 2001)

Tabela 14. - Teste-T para amostras independentes para as subescalas do ERICA e a Variável género

Tabela 15. - Análise descritiva One Way ANOVA dos valores de média da RE e a Variável idade

Tabela 16. - Análise descritiva One Way ANOVA dos valores de média das subescalas do ERICA e a Variável idade

Tabela 17. - Teste-T para amostras independentes para a Dimensão Autodeterminação e a Variável género

Tabela 18. - Análise descritiva One Way ANOVA dos valores de média para a Dimensão Autodeterminação e a Variável idade



## **Lista de Acrónimos**

|     |                                |
|-----|--------------------------------|
| UBI | Universidade da Beira Interior |
| RE  | Regulação Emocional            |
| RC  | Reavaliação Cognitiva          |
| SE  | Supressão Emocional            |
| QV  | Qualidade de Vida              |
| SD  | Self-Determination             |
| ER  | Emotion Regulation             |



# Capítulo I.

## Enquadramento Teórico

### 1.1. Regulação Emocional

#### 1.1.1. Definição Conceptual

A capacidade de um indivíduo dominar as suas emoções tem sido encarada como uma habilidade complementar fundamental pelo potencial desestabilizador que as emoções têm, tanto no comportamento como nas cognições. Esta habilidade tem também sido considerada como «fundamental» para o sujeito porque contribui para um convívio social adequado, para a conquista de objetivos pessoais e desenvolvimento pessoal em vários outros níveis (Diamond & Aspinwall, 2003 as cited in Reverendo, 2011).

São inclusivamente muitos os estudos que consideram a autorregulação emocional como uma das maiores aprendizagens a adquirir pelo indivíduo (Cole, Michel & Teti, 1994 as cited in Reverendo, 2011). O que significa então “Regulação Emocional” (RE)?

Durante várias décadas “Regulação Emocional” intitulava-se “regulação da ansiedade” (Gross, 1998, 1999) e só nos anos 80 este termo começa a ser comum na comunidade científica. Na perspectiva psicanalítica, por exemplo, destacavam-se dois tipos de ansiedade: a proveniente dos impulsos libidinais e a baseada no *id* em conflito com o *super-ego*. Esta última “surge quando os impulsos pressionam para a ação e o *ego* antecipa como irá sentir, se esses impulsos forem expressos” (Reverendo, 2011, p. 27).

São inúmeras as definições na literatura para a RE (Weinberg & Klonsky, 2009).

Para alguns autores a “Regulação Emocional” não deve ser separada da “emoção” devendo ser encaradas como sinónimos (Campos, Frankel, & Camras, 2004 as cited in Martins, 2007). Contudo, há outros, como Cole, que consideram a emoção específica e algo que é ativado, referindo-se à RE como as mudanças que ocorrem na conduta do sujeito, face à emoção emergida procurando atuar do modo mais adaptado possível (Cole et al., 2004 as cited in Martins, 2007).

Assim, de uma forma geral, a Regulação Emocional tem sido entendida como todos os processos que são ativados pelo sujeito com o surgimento de uma emoção, de forma a redirigi-la e a responder o mais eficaz e adequadamente possível, tendo em consideração o motivo ou contexto desencadeante (Cole, Martin, & Dennis, 2004 as cited in Martins, 2007). O sujeito regulado emocionalmente é assim capaz de aceder a uma multiplicidade de emoções, modelá-las e dominar a intensidade e duração das mesmas.

Segundo Thompson (1994) a RE deve envolver “processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais, especialmente a sua intensidade e temporalidade, de forma a realizar os objetivos pessoais” (Thompson, 1994, pp.27-28). Também detém estratégias (de natureza consciente e inconsciente) de seleção do momento, em que as expressa, e do modo como as realiza. Além disso, verifica-se sempre um elemento fisiológico e comportamental, sempre aliado à cognição (MacDermott et al., 2010; Dennis, 2007; Bridges, Denham & Ganiban, 2004 as cited in Reverendo, 2011).

Segundo Gross (1998) existem cinco premissas que contribuem para uma boa conceptualização de Regulação Emocional: 1) os indivíduos são capazes de, voluntária e conscientemente, aumentar, manter e diminuir as suas emoções negativas e positivas; 2) conforme a emoção experienciada na altura, os processos envolvidos na RE podem ser distintos e também discriminados, através de uma rigorosa observação; 3) a RE não inclui uma tentativa de influenciar as emoções dos outros, referindo-se, sim, exclusivamente, ao modo como os indivíduos regulam as suas emoções individuais; 4) a RE também inclui processos inconscientes e automáticos; 5) uma resposta emocional só pode ser considerada como adaptativa ou desadaptativa se tiver em conta o contexto onde surgiu.

Ainda de acordo com a literatura, para a RE ser adaptativa, no processo regulatório não pode ocorrer uma supressão das emoções negativas e ascensão, ou abertura total, às positivas. Deve antes ocorrer um experienciar autêntico das emoções (sejam elas positivas ou negativas), acompanhado de uma expressão das mesmas. Esta expressão deve ter em conta as circunstâncias existentes e contribuir para que os indivíduos alcancem os seus objetivos (Bridges et al., 2004; Bridges & Grolnick, 1995; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001 as cited in Martins, 2007). Assim, obtém-se um comportamento organizado e adequado na interação com os demais e no próprio meio (Sroufe, 1996; Cicchetti et al., 1991; Bridges et al., 2004 as cited in Martins, 2007).

Outra questão referente à RE consiste na indefinição de: se esta se trata de um processo intrínseco (ou seja: quando o indivíduo recorre a processos interiores para se regular emocionalmente. Exemplo: pensamentos), extrínseco (quando a regulação ocorre graças a elementos exteriores) ou de uma combinação dos dois. Nesta área, estudiosos apontam para a importância, papel e peso que os processos e elementos extrínsecos têm na Regulação Emocional na infância (Cole et al., 2004 as cited in Reverendo, 2011) e os intrínsecos na fase da adultez (Gross, 1998 as cited in Reverendo, 2011). Ademais, tem-se verificado que a

RE pode ser estudada tanto na criança (E.g., Thompson, 1991 as cited in Reverendo, 2011) como no adulto (E.g., Gross, 1998a as cited in Reverendo, 2011).

O conceito de Regulação Emocional tem também sido associado a outros conceitos dentro da mesma área como o *coping*, a regulação do humor e as defesas psicológicas (Reverendo, 2011).

O *coping* procura regular exclusivamente as emoções negativas (Gross, as cited in Reverendo, 2011) e “pode incluir a implementação de ações não emocionais para atingir objetivos também não emocionais” (Reverendo, 2011, p. 29). Por seu lado, a RE consiste em ser-se apto em regular tanto as emoções negativas como as positivas, e todas as suas ações encontram-se sempre relacionadas com as emoções (Gross & Thompson, 2007 as cited in Reverendo, 2011).

A “regulação do humor”, à semelhança da RE, também se concentra em regular tanto as emoções negativas como as emoções positivas. Porém, detém de uma maior duração, menor intensidade e as tendências de respostas comportamentais são menos definidas (Parkinson et al., 1996, as cited in Gross, Richards & John, 2006;).

Por seu lado, as “defesas psicológicas” são estratégias de defesa (muitas vezes inconscientes) que o indivíduo possui cujo objectivo é protegê-lo de experiências emocionais negativas e diminuí-las, quando estas são vividas. Estas defesas são observadas, não como processos (ao revés do que se sucede na Regulação Emocional), mas como diferenças individuais que dificilmente mudam (Gross, 1998 as cited in Reverendo, 2011). Ainda a este respeito e de acordo com Gross (1998 as cited in Reverendo, 2011) há a salientar que a “regulação afetiva” é uma supracategoria onde se encaixam os conceitos de RE, *coping*, regulação do humor e defesas psicológicas. Entre todos estes conceitos nenhum deles é tão encarado como o mais importante como o da Regulação Emocional.

São de facto vários os conceitos associados ao construto da RE e são também vários os modelos de conceptualização e compreensão do mesmo. Passamos de seguida a descrever o Modelo da Regulação Emocional no qual assenta o trabalho que aqui se apresenta.

### 1.1.2. O Modelo Processual da Regulação Emocional

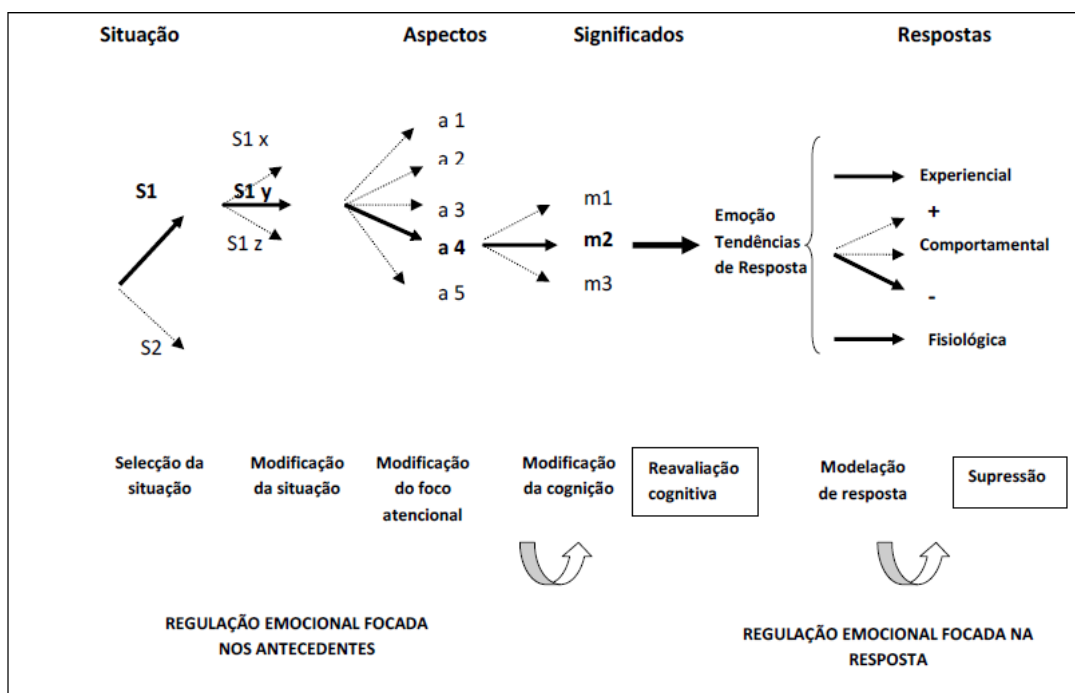
Gross (1998, 1999, 2001) criou um modelo processual que demonstra como é que as estratégias de RE se podem diferenciar ao longo do tempo em que o sujeito concede a resposta emocional. Neste modelo, a RE contém processos que vão desde processos conscientes e controlados até processos inconscientes e automáticos.

Sobre as Estratégias de Regulação Emocional, Gross (1998, 1999, 2001) diferencia duas segundo o momento em que surge o estímulo, e depois se desperta todo o processo emocional no indivíduo: Estratégias de Regulação Emocional Focadas nos Antecedentes e Estratégias de Regulação Emocional Focadas na Resposta. As primeiras referem-se a tudo aquilo que podemos fazer antes das respostas emocionais habituais surgirem e modificarem o nosso comportamento, assim como a resposta automática do sistema fisiológico periférico. Por outro lado, as Estratégias de Regulação Emocional Focadas na Resposta referem-se a tudo aquilo que podemos fazer quando a emoção já foi despertada e as respostas habituais já foram produzidas (Reverendo, 2011).

Para além destas duas estratégias globais, o modelo de Regulação Emocional de Gross (1998, 1999, 2001) descreve outros cinco tipos de estratégias para os indivíduos modificarem o rumo das suas emoções: a seleção da situação; modificação da situação; modificação do foco atencional; modificação da cognição; a modelação da resposta (Reverendo, 2011, p. 35).

**Figura 1**

*Modelo processual da Regulação Emocional*



*Nota.* (Gross, 2001, retirado de Reverendo, 2011, pág. 36)

A estratégia “**Seleção da situação**”, representada, na figura acima com um S1 a **negrito**, consiste em o sujeito realizar todos os esforços que pode fazer para evitar ou impedir que se suceda uma situação que pode vir a ocorrer, e que proporciona uma emoção desagradável

ou agradável (Gross & Thompson, 2007). Um exemplo prático deste exercício verifica-se quando se opta por evitar pessoas ou locais ou mesmo visualizar determinados objetos. Nesta primeira prática de Regulação Emocional Focada nos Antecedentes é fundamental o modo como o sujeito é eficiente a avaliar os benefícios a curto-prazo e os custos a longo-prazo. E para que o indivíduo tenha uma ideia, o mais clara possível, sobre se tal escolha foi/é a melhor para ele, este necessita de um autoconhecimento profundo e/ou a perspectiva de pessoas próximas que o conheçam (pais, amigos, cônjuge ou psicoterapeutas) (Gross, 1998, 2008; Gross & Thompson, 2007).

Uma segunda forma de o indivíduo alterar o impacto emocional (positivo ou negativo) que a situação lhe pode conceder consiste em o mesmo desempenhar todos os esforços possíveis para alterar, diretamente, a situação (ao nível do ambiente físico) (Gross, 1998, 1999, 2001, 2008; Gross & Thompson, 2007) – **Modificação da situação**.

De acordo com o mesmo modelo, outra forma de regular as emoções é aceitar/internalizar a situação mas alterar-se o foco atencional (“**Modificação do Foco Atencional**” presente na Figura 1 manifestado em: a1, a2, a3, a...) (Gross, 2002; John & Gross, 2004; Reverendo, 2011). Ou seja, uma situação contém vários elementos ou inclusive significados, e o sujeito seleciona qual deles prefere prestar mais atenção ou até decide afastar-se da situação. Exemplos desta estratégia são a distração, concentração e ruminação (Gross, 1998). A distração consiste em o sujeito alterar a sua atenção para quaisquer aspetos não emocionais que pertençam à situação, ou então para fora de toda a situação (Gross, 2008). Por sua vez, a concentração realiza o oposto: dirige toda a atenção para a dimensão emocional da situação ou então para a própria situação (Gross & Thompson, 2007). É “(...) particularmente útil quando não é possível modificar a situação em que o indivíduo se encontra” (Rothbart, Ziaie & O’Boyle, 1992, as cited in Gross, 2008, as cited in Reverendo, 2011, p. 37). A ruminação é o terceiro exemplo do tipo de estratégia de Regulação Emocional Focada nos Antecedentes que piores consequências traz para quem a pratica. Especificamente a “ruminação” ocorre quando o indivíduo se concentra continuamente nos pensamentos, sentimentos ou consequências oriundas de uma determinada situação (Gross, 1998, 2008; Gross & Thompson, 2007). Esta tática controlada e consciente tem o objetivo de diminuir os sentimentos depressivos, angustiantes ou stressantes. Todavia, o seu efeito é exatamente o contrário, uma vez que aumenta a duração e a intensidade das emoções negativas (Gross, 1999, 2008).

Seguidamente, temos a “**Modificação da Cognição**”. Trata-se de uma revisão de uma determinada situação de dois modos: ou o indivíduo altera o significado da situação que lhe atribuída, ou o indivíduo altera o que pensava da sua capacidade em lidar com as exigências pertencentes àquele momento (Gross, 1999, 2008; Gross & Thompson, 2007).

A partir da Modificação da Cognição, temos uma outra estratégia, a “**Reavaliação Cognitiva** (RC)” que consiste, por seu lado, exclusivamente na alteração do significado concedido a uma determinada situação, de maneira a alterar a resposta emocional despoletada por essa mesma situação. A RC “(...) diminui a experiência e a expressão comportamental das emoções negativas (...) não tem qualquer efeito negativo na memória verbal de informação social (...) (e) também não interfere na interação e no suporte social” (Butler, Egloff, Wilhelm, Smith, Erickson & Gross, 2003 as cited in Reverendo, 2011, p.38). Esta estratégia, ao contrário da ruminação, tem-se verificado como mais benéfica e recompensadora em múltiplos níveis. Por exemplo: permite que os seus utilizadores tenham “uma maior predisposição para partilhar com os outros as suas emoções, quer positivas ou negativas. (...) uma maior probabilidade de serem apreciados e admirados pelos outros, (...) uma maior reciprocidade social e proximidade emocional (...) e um melhor funcionamento interpessoal” (Gross & John, 2003 as cited in Reverendo, 2011, p. 40).

No tipo de estratégias de Regulação Emocional Focadas na Resposta existem a “Modelação da Resposta” e a “Supressão Emocional”.

A “**Modelação da Resposta**” consiste na maneira em como o indivíduo altera o modo físico, experiência e se comporta face à emoção que vive. Exemplos desta estratégia são o recurso a medicamentos, álcool, a prática de exercício físico ou recurso à comida (Gross & Thompson, 2007).

Por seu lado, a “**Supressão Emocional**” ocorre quando o sujeito inibe conscientemente o modo como se deseja expressar emocionalmente, enquanto a emoção está já a ocorrer (Gross & Levenson, 1993 as cited in Reverendo, 2011). Esta estratégia não reduz a emoção negativa que o indivíduo sente (Gross 2002), sem esquecer que acarreta mais consequências afetivas, cognitivas e sociais negativas em comparação com as demais estratégias já mencionadas. Alguns dos exemplos destas consequências negativas, no campo físico, são um maior aceleração do batimento cardíaco e/ou o excitação das glândulas sudoríparas. Outros exemplos de consequências negativas são a diminuição de um maior número de experiências emocionais positivas e a não diminuição das negativas (E.g.: desgosto, raiva) (Gross & Levenson, 1997), a diminuição dos recursos cognitivos disponíveis para outras tarefas (como por exemplo aquando do surgimento de discussões de pares) (Richard & Gross, 2000, as cited in John & Gross, 2004) e o prejuízo no funcionamento social (o indivíduo torna-se menos reativo aos estímulos exteriores, apresenta maiores dificuldades em criar e manter novos relacionamentos, proporcionando assim um clima de instabilidade e suspeita emocional entre os pares (Butler et al., 2003 as cited in Reverendo, 2011).

Ainda sobre esta estratégia os estudos sugerem que “a supressão emocional parece ser característica de indivíduos que manifestam uma maior resistência em partilhar com os outros as suas emoções positivas e negativas e que evitam, ou sentem desconforto, nas relações de maior proximidade afetiva” (Reverendo, 2011, p. 41 e 42). Ao mesmo tempo “os indivíduos que usam a supressão experienciam e expressam menos emoções positivas e sentem mais emoções negativas” (Reverendo, 2011, p. 42).

Na sequência do referido, verifica-se que a Regulação Focada nos Antecedentes, em comparação com a Regulação Focada na Resposta, parece ser mais eficaz.

Em acréscimo, segundo um estudo elaborado por Gross, Richards e John (2006) sobre a frequência diária das cinco estratégias regulatórias já mencionadas, verificou-se que as estratégias mais utilizadas são a Reavaliação Cognitiva e a Supressão Emocional.

### 1.1.3. A Regulação Emocional na Adolescência

Em virtude da inicial fase de desenvolvimento cerebral, cognitiva e emocional da criança, os principais responsáveis pela RE são, nos primeiros anos, os próprios progenitores e educadores. Ao mesmo tempo, são os primeiros responsáveis por ensiná-la (Zimmermann, 1999; Zimmermann & Iwanski, 2014).

Nesta linha e ao longo do desenvolvimento “a regulação emocional poderá ser entendida como uma transferência de responsabilidade do cuidador para a criança, passando a mesma a tornar-se ativa e interventiva no seu próprio processo de regulação emocional” (Quintal, 2019, p. 9).

Ao mesmo tempo, dependendo da qualidade do vínculo emocional estabelecido entre pais e filhos, ou entre cuidadores e educandos, a qualidade da Regulação Emocional aprendida poderá ser maior ou menor, e mais ou menos eficaz (Zimmermann, 1999; Zimmermann & Iwanski, 2014).

Assim, sendo a adolescência uma fase de profundas transformações biológicas, cognitivas e emocionais (Theurel & Gentaz, 2018), é imperativo que a psicologia a estude, observando, em particular, o papel da RE nesta fase. Se pretendermos ser mais específicos: pelo facto de o sujeito ao entrar, cada vez mais, em uma profunda viagem de autodescoberta, de independência emergente, que junta todo um grande número de responsabilidades e desafios, ocorrendo um novo conjunto de alterações de comportamentos, emoções e pensamentos, isto favorece uma maior frequência de emoções como a ansiedade, tristeza, medo, irritabilidade e confusão (Antaramian, Huebner & Valois, 2008) que importa estudar e compreender nomeadamente nesta fase do desenvolvimento.

Ainda sobre esta fase gostaríamos de salientar que a adolescência caracteriza-se (...) por ser um estágio de crescimento e desenvolvimento individual associado a flutuações constantes de comportamentos e, por isso, um período que merece especial atenção” (Okwaraji, Nduanya, Okorie & Okechuwu, 2017 as cited in Quintal, 2019, p. 10).

E como é que a Regulação Emocional se desenvolve na adolescência?

De uma forma concisa, a RE desenvolve-se à medida que se processa o desenvolvimento normativo dos indivíduos nas suas dimensões cognitiva, emocional e social. Mais especificamente: o seu cérebro desenvolve-se (e ao fazê-lo ocorrem alterações maturacionais do cérebro que influenciam os sistemas de resposta comportamental e fisiológica); os adolescentes vão se tornando mais capazes de identificar e reconhecer emoções e reações emocionais, em si e nos outros; os adolescentes vão adquirindo a capacidade de controlar os seus impulsos (Giedd, 2004; Gross & Thompson, 2007; Sabatier, Cervantes, Torres, Rios & Sañudo, 2017; Theurel & Gentaz, 2018; Zimmermann & Iwanski, 2014 as cited in Quintal, 2019).

Durante a adolescência, os indivíduos descobrem novas formas de regular as emoções, como a atribuição de novos significados a elementos passados ou presentes; há a adoção da perspectiva do outro (desenvolvendo a sua empatia e buscando um maior entendimento) e a representação adequada dos objetivos temporalmente distantes (Gross & Muñoz, 1995).

A par disto, é também na adolescência que o indivíduo adquire uma cada vez maior tomada de consciência do seu poder de decisão. Ou seja, apercebe-se que consegue escolher os seus amigos, companhias, caminhos, lugares, formas de RE (adaptativas e não adaptativas), e da responsabilidade que daí vem (Gross & Muñoz, 1995).

Ao entrar em contato com as consequências das suas escolhas, ou da não tomada destas, assim como com as consequências de se regular emocionalmente de forma adaptativa, ou não, o adolescente aprende, cada vez mais, que os seus métodos regulatórios emocionais devem ser eficazes, adaptativos e em sintonia com o ambiente. Porém, a escolha de determinadas estratégias em prol de outras também depende de pormenores como a intensidade das emoções sentidas, da capacidade regulatória do próprio sujeito e da idade desta (Zimmermann & Iwanski, 2014).

À medida que se deixa a infância e se entra na adolescência, e posteriormente se abandona a adolescência para depois entrar-se na adultez, verifica-se uma maior estabilidade no número e natureza de estratégias de RE. Estas mudanças desenvolvimentais e de estabilização de escolhas poderão dever-se a processos de maturação biológica, cognitiva e emocional que decorrem naturalmente. Especificamente, ao nível cerebral, as regiões corticais pré-frontais, responsáveis pelas funções regulatórias de comportamentos, pensamentos e emoções só se desenvolvem em maior grau a partir dos 18-20 anos. Isto

contribui para uma maior estabilidade nas emoções e uma estabilização no número e natureza de estratégias de RE (Verzeletti, Zammuner, Galli & Agnoli, 2016).

Na sequência do referido a capacidade dos adolescentes em regularem as suas emoções, de um modo eficaz, pode ser um importante fator de predição e prevenção da adoção de futuros comportamentos de risco (Isasi, Ostrovsky & Wills, 2013).

“Adolescentes com elevadas capacidades de regulação emocional são mais propensos a adotar comportamentos de vida saudáveis, graças ao seu autocontrolo, aliado a uma capacidade em adiar gratificações e a uma menor impulsividade do que adolescentes com menores capacidades de regulação emocional.” (Quintal, 2019, p. 12; Isasi, Ostrovsky & Wills, 2013)

Outros benefícios da RE são os adolescentes com uma RE adequada serem mais capazes de manter um compromisso social, resolver problemas interpessoais e de se comunicar. “Isto porque, graças ao seu desenvolvimento socio emocional adequado, conseguem criar relações sociais satisfatórias quando comparados aos indivíduos nos quais a Regulação Emocional é precária” (Quintal, 2019, p. 12; Diaz & Morales, 2014).

Segundo Alhawiti (2017) a RE também aumenta o foco na aprendizagem e melhora as capacidades do estudante; tanto na vida social como na académica. Na vida social, as relações verificam-se mais fluídas, mais frequentes, há uma diminuição de sentimentos de isolamento social e uma maior frequência de emoções positivas. Por sua vez, na vida académica, verifica-se uma maior integração académica, maior concentração e melhores resultados letivos. Estas informações corroboram o já referido anteriormente.

No trabalho de Vitorino (2018) com adolescentes os resultados obtidos indicaram que a estratégia “Reavaliação Cognitiva” contribui significativamente para o Bem-estar psicológico, a Satisfação com a Vida e a Esperança. No bem-estar psicológico, particularmente, verificou-se que tal estratégia contribui em particular para um melhor e maior crescimento pessoal, um maior número de relações positivas com os outros e maior aceitação de si.

No estudo de Verzeletti, Zammuner, Galli e Agnoli (2016) verificou-se que a RC em adolescentes se relaciona negativamente com a depressão e que a estratégia “Supressão Emocional” se relaciona negativamente com as três variáveis psicológicas positivas citadas anteriormente (Bem-estar psicológico, Satisfação com a Vida e Esperança). Particularmente com a Satisfação com a Vida e positivamente com a depressão.

Ainda a este respeito, Freire e Tavares (2011), num estudo intitulado “A influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes”, verificaram que a estratégia “Reavaliação Cognitiva” estava, uma vez mais, relacionada com a Satisfação com a Vida, em adolescentes entre os 15 e 19 anos.

E de onde provém a desregulação emocional?

A desregulação emocional provém das dificuldades do sujeito em dominar/lidar com as suas emoções e situações stressantes (Alvaréz, Extremera & Berrocal, 2015). A desregulação emocional pode ser visível em problemas de internalização ou de externalização. “Os problemas de internalização ocorrem quando os indivíduos suprimem ou ruminam, com frequência, as suas emoções e não expressam os seus comportamentos” (Quintal, 2019, p. 12; Diaz & Morales, 2014). “Por outro lado, os problemas de externalização ocorrem quando os indivíduos são incapazes de controlar o que estão a sentir, adotando comportamentos externalizantes agressivos” (Quintal, 2019, p. 12; Hilt, Hanson & Pollak, 2011).

No campo das dificuldades emocionais, os adolescentes relatam diferentes tipos, em função do género. Enquanto os rapazes relatam maior dificuldade em gerir impulsos e reportam problemas de externalização com recurso à violência, as raparigas queixam-se mais do stress, da ansiedade, depressão ou outros problemas de internalização (You, Lee, Lee & Kim, 2018).

Tendo então em conta que diferentes géneros reportam diferentes problemas emocionais, segundo determinados estudos, diferentes géneros também tendem a utilizar diferentes estratégias de RE. Determinados estudos indicam o género feminino como sendo aquele que menos utiliza a Supressão Emocional, comparado com o masculino (Zimmermann & Iwanski, 2014). Isto traduz-se num melhor domínio das raparigas sobre as emoções negativas (Martins, Magalhães, Fernandes & Mendes, 2016). Outros estudos indicam que as raparigas utilizam com mais frequência a ruminação ou o uso do suporte social. Isto é: recorrem mais ao controle primário. Por seu lado, os rapazes tendem a recorrer mais ao evitamento ou à passividade (Zimmermann & Iwanski, 2014), à adoção da quebra de regras, a comportamentos sexuais de risco, à adoção de comportamentos antissociais e ao consumo de substâncias (You, Lee, Lee & Kim, 2018).

Já vimos então que diferentes géneros utilizam diferentes estratégias de RE. Todavia, qual dos dois géneros reporta maior Regulação Emocional? Em Reverendo (2011) verificou-se que “o ERICA [*Emotional Regulation Index for Children and Adolescents*] revelou-se ainda sensível às diferenças de género sendo que as raparigas apresentam pontuações mais elevadas na escala total, evidenciando assim melhores competências regulatórias do que os rapazes” (Reverendo, 2011, p. 79).

No estudo de Martins, Magalhães, Fernandes & Mendes (2016) a posição de que o género feminino possui uma maior RE é corroborada. Todavia, Zimmermann & Iwanski (2014) verificam maiores valores de RE no género masculino.

Em suma: apesar de se verificar uma maior tendência da literatura em declarar um maior domínio do género feminino nesta área, os estudos não são conclusivos e não se pode afirmar, com certeza, qual dos dois géneros apresenta uma maior regulação emocional. Isto acontece devido ao diferente modo como cada género se regula emocionalmente e em virtude do próprio peso hormonal de cada género (Pease, 2009).

No campo da idade, a certeza também é difícil de se obter, embora se verifique uma maior tendência dos estudos (John & Gross, 2004; Blanchard-Fields & Coats, 2008; Verzeletti, Zammuner, Galli & Agnoli, 2016) em afirmarem que a regulação emocional tende a aumentar com a idade, como também já afirmado no início deste ponto teórico. A título de exemplo no estudo de Blanchard-Fields e Coats (2008, as cited in Quintal, 2019, p.13 e 14) verificou-se “um aumento constante da regulação emocional (...)”, ao longo da idade, “(...) bem como um aumento das estratégias de regulação proativa, nomeadamente do enfrentamento emocional, da reflexão acerca das próprias emoções e da procura do suporte social”. No estudo de Zeman e Shipman (1997) observou-se que o uso da RE é maior nas crianças de 14 anos, quando comparadas às de 11 anos. Todavia, verificou-se uma ligeira descida de valores aos 17 anos de idade (Zimmermann & Iwanski, 2014). Verzeletti, Zammuner, Galli e Agnoli (2016) verificaram que, devido a uma maior utilização da estratégia Reavaliação Cognitiva, nos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos, os níveis de RE eram mais altos, em comparação aos alunos mais novos. Em John e Gross (2004), concluíram que pelo facto de os adultos recorrerem mais frequentemente à Reavaliação Cognitiva, os seus níveis de Autodeterminação eram maiores, quando comparados com os níveis dos adolescentes. Por outro lado, segundo Reverendo (2011), verificou-se uma ausência de diferenças estatisticamente significativa de RE entre os alunos mais velhos (15 e 14 anos) e os mais novos (13 e 12 anos).

Em suma, e como já referido anteriormente, a maioria dos estudos (John & Gross, 2004; Blanchard-Fields & Coats, 2008; Verzeletti, Zammuner, Galli & Agnoli, 2016) declara que a Regulação Emocional tende a aumentar com a idade. Porém, é difícil saber-se, com toda a certeza, qual fase etária específica regula melhor as suas emoções, dado que a eficácia de cada estratégia adotada depende de elementos, como o tipo de emoção sentida, o estado de avanço neurológico do indivíduo, o peso do próprio género e da influência da própria personalidade (Zimmermann & Iwanski, 2014; Pease, 2009).

Relativamente ao grau de *insight* sobre os processos desenvolvimentais (neurológico, hormonal/biológico, cognitivo e emocional) verifica-se maior nos adolescentes que nas crianças (Zimmermann & Iwanski, 2014).

Abordando agora o campo das diferentes estratégias de RE, utilizadas ao longo da idade, verificamos em Zimmermann e Iwanski (2014) que as crianças recorrem a um conjunto relativamente diferente (no número e na diversidade) de estratégias de RE em comparação com os adolescentes. Porém, uma maior quantidade e diversidade de estratégias de RE nem sempre são sinónimos de maior Regulação Emocional.

No mesmo estudo, e abordando as faixas etárias de um modo mais concreto, verificou-se que o grupo de adolescentes com 14 anos utilizavam diferentes estratégias de RE, quando comparadas às utilizadas pelos de 11 anos e 17 anos de idade (Zimmermann & Iwanski, 2014).

Verzeletti, Zammuner, Galli e Agnoli (2016), estudo este também já mencionado, verificaram que a Reavaliação Cognitiva é a estratégia de RE mais utilizada pelos adolescentes entre os 15 e os 18 anos.

John e Gross (2004) verificaram que os adolescentes utilizam mais a Supressão Emocional, em lugar da Reavaliação Cognitiva, em comparação com os adultos. E estes quanto mais velhos são mais recorrem a essa estratégia, provavelmente por uma maior tomada de consciência, que costuma acontecer mais tarde, de que a RC é mais eficaz que a SE. Isto não significa, no entanto, que a RC não esteja já disponível na infância tardia, como consequência da ativação do córtex pré-frontal (Theurel & Gentaz, 2018). Ainda a este respeito importa referir que a estratégia de Distração (ignorar os estímulos distratoriais emocionais irrelevantes para a tarefa), à semelhança da RC, tende a aumentar ao longo da idade (Theurel & Gentaz, 2018).

Em suma, o tipo, o número e a eficácia das estratégias de RE, quer no género quer na idade dos indivíduos dependem de elementos como a fase do desenvolvimento biológico; da própria emoção sentida (raiva, tristeza, ansiedade); do grau de evolução cerebral (especialmente do grau de ativação do córtex pré-frontal); da própria estratégia de RE selecionada; do peso próprio género e do peso da própria personalidade do indivíduo (Zimmermann & Iwanski, 2014) e género (Pease, 2009).

## **1.2. Autodeterminação**

### **1.2.1. Definição Conceptual**

De acordo com Torres (2015) a “primeira referência feita ao constructo da Autodeterminação data de 1683, tendo sido definida como a predisposição do indivíduo em agir perante um determinado objeto” (Torres, 2015, p. 9, segundo Simpson & Weiner, 1989). Até 1990, o termo “Autodeterminação” era exclusivamente utilizado nos campos da Filosofia, Ciência Política e da Psicologia (Wehmeyer, 1999); mais tarde, em 1992, é definido pelo *American Heritage Dictionary* como o livre-arbítrio na ação. Este construto refere-se assim ao nível básico das questões da ação humana enquanto função da mente e ação volitiva (Wehmeyer et al., 2007). Como refere James (1890) a Autodeterminação é uma questão de escolha que, para ser compreendida, necessita de uma teoria que inclua conceitos como a vontade, a intencionalidade e a determinação.

Wehmeyer (1992, as cited in Appel-Silva, Wendt, & Argimon, 2010), um dos autores de referência na área, refere-se à “Autodeterminação” como o momento em que um sujeito adota determinados comportamentos intencionais e utiliza um conjunto de habilidades pessoais para atingir um objetivo futuro. O indivíduo é o “(...) principal agente causal da sua própria vida, para manter ou melhorar a sua qualidade de vida” (Wehmeyer et al., 2007 as cited in Simões, 2016, p. 8). Na sequência do referido, para este autor, a autodeterminação, mais do que uma capacidade é uma necessidade (Wehmeyer et al. 2007, as cited in Torres, 2015).

O autor acrescenta que a autodeterminação também pode ser definida como uma motivação interna, um traço, uma característica de cada indivíduo, um processo ou um resultado a alcançar. A par disto, supõe-se que a autodeterminação está também relacionada com fatores externos e internos e é esta reciprocidade que provoca mudanças de atitude (Wehmeyer, 1998).

Por sua vez, Shogren e Broussard (2011) defendem que a “autodeterminação envolve um contínuo de escolhas simples (E.g.: escolher o que comer) e complexas (E.g.: escolher com quem e onde viver a sua vida)” (Simões, 2016, p. 8).

A um nível mais complexo, Sands e Wehmeyer (1996) declaram que a autodeterminação pode ser encarada a partir de dois pontos de vista: de construto motivacional e de empoderamento. Se olharmos para ela como um construto motivacional, podemos entender a autodeterminação como “uma necessidade interna que contribui para o desempenho de comportamentos intrinsecamente motivados por um indivíduo” (Sands & Wehmeyer, 1996, p. 20). Por seu lado, enquanto empoderamento, a autodeterminação refere-se principalmente ao modo como determinados elementos (e.g. pessoas) podem e conseguem governar as suas vidas (Teixeira, 2016).

Outro ponto a referir sobre este elemento é que a “autodeterminação” é a oposição da “determinação” (dos outros). Enquanto a primeira traz uma maior liberdade, maior capacidade de escolha, maior construção pessoal e exclui a maioria dos fatores externos que podem influenciar o comportamento do sujeito, a determinação é sempre influenciada, com maior peso, pela ação dos outros sujeitos e implica uma menor liberdade (Wehmeyer & Bolding, 2001 as cited in Simões, 2016).

Por fim, Deci e Ryan (1985), na sua Teoria da Autodeterminação, definem a autodeterminação como a capacidade consciente do sujeito escolher e de ter tais escolhas, ao revés de se deixar influenciar por condicionalidades de reforço, impulsos ou quaisquer outras forças ou pressões, que determinem as suas escolhas. Em simultâneo, e à semelhança de Wehmeyer, ambos declaram que a Autodeterminação, mais que uma capacidade, é uma necessidade.

São de facto várias as definições do construto e apesar da diversidade há elementos comuns como a questão da escolha (James, 1890), em que o sujeito passa a adotar determinados comportamentos intencionais e recorre a um conjunto de habilidades pessoais para atingir um objetivo futuro (Appel-Silva, Wendt, & Argimon, 2010). Ao mesmo tempo, é possível observar-se o seu grau de Autodeterminação no contínuo de escolhas, simples e complexas, que realiza ao longo da sua vida (Shogren & Broussard, 2011).

Na sequência do referido são também várias as teorias que se debruçam sobre a Autodeterminação. Neste trabalho, o foco será dado à teoria de Deci e Ryan, na qual se fundamenta um dos instrumentos de avaliação do mesmo.

### 1.2.2. A “Teoria da Autodeterminação” (Self-Determination Theory - SDT)

Nas últimas décadas, por se ter estudado em maior grau a Autodeterminação, ocorreu um maior desenvolvimento de modelos teóricos, e empiricamente validados, sobre este constructo (Verdugo et al., 2015). Um destes modelos consiste precisamente na Teoria da Autodeterminação (*SDT - Self-Determination Theory*), elaborada em 1981, por Edward Deci e Richard Ryan (1985, 2002). Nesta teoria ambos os autores declaram que qualquer indivíduo tem uma necessidade intrínseca de ser autodeterminado e que parte do bem-estar psicológico pode ser alcançado a partir da autodeterminação (Appel-Silva, Wendt, & Argimon, 2010). Ao mesmo tempo, declaram que o sujeito atua de maneira autodeterminada ou torna-se autodeterminado sempre que as suas necessidades básicas se encontrarem satisfeitas (mini Teoria das Necessidades Básicas) segundo as suas motivações básicas (mini Teoria da Avaliação Cognitiva), as suas orientações de causalidade (mini

Teoria das Orientações de Causalidade), e a integração organísmica (mini Teoria da Integração Organísmica) (Deci & Ryan, 2002), isto é, sempre que pelo menos uma destas mini-teorias se confirma.

A Teoria das Necessidades Básicas afirma que o indivíduo porta três necessidades básicas que lhe ajudam a construir uma identidade pessoal no Mundo (e que, quando satisfeitas, aumentam a autodeterminação e saúde mental): 1ª saber e conseguir distinguir-se dos demais à sua volta (autonomia); 2ª saber que o sujeito tem mestria/domínio sobre um determinado campo (competência); 3ª sentir-se nutrido emocionalmente (sentir-se “alimentado emocionalmente”) pelos demais (de conseguir se relacionar/se conectar com os outros; sentir que é importante na vida dos outros; que exerce um impacto nas suas vidas e que os outros se conectam com ele) (Ryan, 2014; Appel-Silva, Wendt, & Argimon, 2010). Estas três necessidades intrínsecas apresentam equifinalidade. Ou seja: trabalham todas para o mesmo fim: a autodeterminação. Também são interdependentes e o desenvolvimento de uma gera o desenvolvimento da outra (Deci & Ryan, 2002 as cited in Appel-Silva, Wendt, & Argimon, 2010). Para que estas necessidades básicas se possam desenvolver adequadamente é necessário um contexto que apoie o desenvolvimento destas, sobretudo a partir da infância.

Na segunda mini teoria, a Teoria da Avaliação Cognitiva, determina-se que o que deriva os indivíduos a agirem (e a tornarem-se autodeterminados) são a motivação e as diferenças individuais de cada um (Ryan, 2014; Appel-Silva, Wendt, & Argimon, 2010). Nesta teoria o que há a salientar é que quanto mais as ações forem originárias de uma motivação relacionada com os valores internos do próprio sujeito, mais frequentes, eficazes e autodeterminadas serão essas mesmas ações (Assor, Vansteenkiste & Kaplan, 2009; Assor, Roth & Deci, 2004; Deci & Ryan, 2002).

Na terceira mini teoria, Teoria das Orientações de Causalidade, existem três estilos reguladores da ação, propostos por Ryan e Deci (1987): 1º O da Orientação Impessoal, caracterizado por uma ausência de intencionalidade/comportamento amotivado; 2º Orientação Controlada, caracterizado pela procura de adquirir benefícios/fugir de consequências aversivas e por uma convicção de que o sujeito nem sempre consegue dominar os resultados dos factos; e o 3º, o da Orientação Autónoma, em que o comportamento é dirigido por valores pessoais, motivação intrínseca, iniciativa pessoal, procura de cumprimento de objetivos pessoais e procura de atividades novas e desafiantes (Kasser & Ryan, 1996; Sheldon & Elliot, 1999). Entre estes três estilos, o último é o que se encontra mais diretamente ligado à Autodeterminação.

Por último, na última mini-teoria de Deci e Ryan (2000) a da “Teoria da Integração do Organismo”, a autodeterminação é exposta de um outro modo: como um *continuum* da motivação. Este *continuum* vai desde o nível mais baixo (ou nulo) designado “Amotivação”,

passando pela “Motivação Extrínseca” e terminando no maior nível, denominado “Motivação Intrínseca”.

**Tabela 1**  
*Continuum da Autodeterminação*

|                      | Não Autodeterminado ←           |                                |                                | → Autodeterminado                |                     |                      |
|----------------------|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------|----------------------|
| Tipo de Motivação    | Amotivação                      |                                | Motivação Extrínseca           |                                  |                     | Motivação Intrínseca |
| Tipos de Regulação   | Sem Regulação                   | Regulação Externa              | Regulação Introjetada          | Regulação Identificada           | Regulação Integrada | Regulação Interna    |
| Processo Reguladores | Não intencional, não valorizado | Recompensas, castigos externos | Recompensas, punições internas | Importância pessoal, valorização | Consciência         | Prazer, satisfação   |

**Nota.** Esta tabela mostrando os tipos de motivação com seus tipos de regulação e processos reguladores correspondentes (adaptado de Deci & Ryan, 2000, retirado de Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2010, p. 9)

Utilizando e explicando a Tabela 1, vemos a “Amotivação” na extrema esquerda; um estado onde o comportamento do sujeito é caracterizado por uma falta de intenção/motivação. Neste estágio, o indivíduo não entende ou não tem consciência dos motivos da sua ação ou atitude. Por isto o seu comportamento assemelha-se a um comportamento automático ou inconsciente. Posteriormente, um pouco mais à direita, encontra-se a mais externa das formas de motivação extrínseca: a “Regulação Externa”. Aqui, o comportamento do sujeito é exclusivamente influenciado por fatores externos, executando o sujeito a ação para receber recompensas externas ou evitar punições externas (Silva, Matias, Viana & Andrade, 2010; Deci & Ryan, 2000). De seguida, mais à direita, verificamos que o comportamento do sujeito já tende um pouco mais a se dever a fatores internos: com a “Regulação Introjetada”. Aqui, o comportamento do indivíduo é influenciado pelo desejo de recompensas internas e evitar punições internas, como a culpa e a ansiedade (Fernandes & Vasconcelos Raposo, 2005). Depois, a um nível ainda mais interno, temos a “Regulação Identificada”. Neste nível, o indivíduo passa a considerar as suas atividades como importantes e adquire maior consciência dos benefícios que as suas ações lhe podem trazer. Por último, ainda no campo da motivação extrínseca, a forma mais autodeterminada da motivação é a “Regulação Integrada”. Aqui, o sujeito não só tem consciência da importância da sua atividade, como integra os motivos para concretizar essa mesma atividade como parte da sua personalidade. Pelo facto de o objetivo da atividade ainda ser externo, este tipo de motivação ainda é considerado como externo. Por fim, na extrema direita do *continuum* temos a “Motivação Intrínseca”, onde o comportamento do sujeito se deve exclusivamente a elementos internos.

Aqui “a atividade é praticada por conta do prazer, da satisfação e do divertimento que ela proporciona. Nesse caso, a regulação é exclusivamente interna, sem qualquer tipo de influência externa” (Silva, Matias, Viana & Andrade, 2010, p. 10; Murcia & Coll, 2006).

### 1.2.3. A Autodeterminação na Adolescência

Apesar dos estudos que relacionam diretamente a autodeterminação com a adolescência ainda serem escassos e pouco conclusivos (Wehmeyer et al., 2006; Verdugo et al., 2015), a literatura já existente indica que a promoção, sobretudo formal, desta componente nos adolescentes tem sido residual ou quase inexistente.

Segundo Santos (2010 as cited in Torres, 2015), a Autodeterminação faz parte do processo de desenvolvimento e crescimento cognitivo de todo o indivíduo. Segundo o mesmo autor, a autodeterminação é uma componente que quanto mais cedo for exercitada nos indivíduos, mais numerosos, visíveis e concretos são os seus resultados.

Sendo a escola um dos primeiros e principais contextos de interação comunitária, onde o sujeito interage e estabelece redes e laços sociais e desenvolve múltiplas capacidades cognitivas, emocionais e físicas, a escola é um dos principais contextos onde se pode, e se deve, ensinar a autodeterminação (Torres, 2015).

Para desenvolvermos esta componente primeiro devemos focar-nos nas habilidades específicas que pretendemos desenvolver e, depois, recorrer-se a instruções sistemáticas (Alhawiti, 2017).

De acordo com Eisenman (2007) a autodeterminação pode ser exercitada tanto em pacientes (crianças, adolescentes ou adultos) com Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DID), como sem DID. E para se desenvolver a autodeterminação, quer numa população quer na outra, segundo Wehmeyer, Davis e Palmer (2010), em corroboração com Fonseca (2007, 2009, 2010), existe um conjunto de estratégias que se podem aplicar. Estas são: a) estratégias de exploração dos vários contextos sociais (uma vez que se aplicam estratégias de interação, mediatização e de resolução de problemas); b) estratégias de autoexpressão e autoestima (isto ensina aos jovens que o que dizem, ou fazem, tem importância e pode ter influência nos demais); c) reforço das competências; d) estabelecimento de objetivos (realistas e, ao mesmo tempo, ambiciosos); e) estímulo à Interação; f) incentivo à Responsabilidade e Escolha (isto ensina aos jovens a assumirem as responsabilidades das próprias ações, sucessos e insucessos) e g) providência de um feedback construtivo (Wehmeyer et al., 2010; Fonseca, 2001b, 2007, 2008, 2009, 2010 as cited in Torres, 2015).

Segundo Vatland et al (2011), existe ainda uma outra estratégia que se pode aplicar: organizar-se previamente os ambientes sociais, onde os adolescentes se inserirão, de

maneira a estes interagirem mais entre si. Tanto individualmente, como em pares ou em grupos. Isto fomentará uma maior integração social (sobretudo em sujeitos portadores de DID) e autodireção.

Por último, convém também salientar que as “competências de autodeterminação podem ser integradas em programas de intervenção psicomotora e/ou programas em contexto escolar para a identificação de objetivos pessoais, planeamento e avaliação do seu desempenho (Hui & Tsang, 2012)” (Torres, 2015, p. 40).

Quais são então os benefícios?

Como já referido anteriormente, quanto mais cedo a autodeterminação for ensinada e exercitada nos jovens, mais numerosos, visíveis e concretos serão os frutos.

Segundo Hardre e Reeve (2003; Standage et al., 2003; Guay et al., 2003; as cited in Nota et al., em Ventura, 2010) na população adolescente, a autodeterminação contribui para a manutenção de comportamentos pró-sociais, permanência na escola, “persistência face às dificuldades próprias do meio escolar, o envolvimento em actividades construtivas de lazer e propensão para efectuar escolhas caracterizadas por uma maior perseverança, iniciativa e maior investimento no futuro” (Ventura, 2010, p. 12).

Também “níveis mais elevados de autodeterminação e de autonomia estão associados a um funcionamento psicológico mais positivo, enquanto níveis mais baixos estão associados a fatores mais negativos, como sentimentos de depressão e evitamento ou procrastinação em eventos importantes” (Ryan & Deci, 2000 as cited in Ventura, 2010, p.12).

Segundo o estudo de Ventura (2010), onde se abordou o bem-estar psicológico e a delinquência juvenil, verificou-se que sujeitos mais autodeterminados tendem a apresentar um grau de delinquência mais reduzido e uma maior inserção social.

Nos trabalhos de Viana e Matias (2010) verificou-se que adolescentes com uma maior autodeterminação praticam mais exercícios físicos e desportos, do que aqueles com uma menor Autodeterminação. E Agran e Wehmeyer (2000 as cited in Torres, 2015) concluíram que os jovens com competências de autodeterminação possuem maiores probabilidades de obter sucesso na transição para a vida adulta, em relação aos jovens sem as mesmas competências (Torres, 2015).

Segundo as investigações, ao continuamente se fomentar a autodeterminação em adolescentes, através de estratégias de autorregulação (como a formulação de objetivos e o reforço dos resultados desejados), a aprendizagem autodirigida e os próprios níveis individuais de autodeterminação, são maiores (Agran, Wehmeyer, Cavin & Palmer, 2010; Lee, Wehmeyer, Soukup & Palmer, 2010; Cho, Wehmeyer & Kingston, 2013 as cited in Torres, 2015).

Em adolescentes com DID, desenvolver-se a autodeterminação também proporciona um melhor desempenho acadêmico (Fowler, Konrad, Walker, Test & Wood, 2007; Lee et al., 2012 as cited in Torres, 2015), há um aumento da independência, da autorregulação pessoal, uma mais eficaz e plena transição para a vida ativa, melhor QV e resultante satisfação com a vida (Martorell, Gutierrez-Recacha, Pereda & Ayuso-Mateos, 2008; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little & Pressgrove, 2006 as cited in Torres, 2015).

Em Wehmeyer e Palmer (2003) e Wehmeyer e Schwartz (1997, as cited in Canha, Matos & Simões, 2015) observou-se que os alunos que saem da escola com maiores níveis de autodeterminação alcançam melhores empregos, são mais independentes e (novamente) são mais facilmente inseridos na comunidade. No mesmo estudo (Canha, Matos & Simões, 2015) verificou-se (mais uma vez) que a QV estava altamente relacionada com a Autodeterminação. Especialmente através das duas subescalas autonomia e *empowerment* psicológico.

Em Owens, Mortimer e Finch (1996) verificou-se a existência de uma relação positiva entre a autodeterminação e a autoestima nos adolescentes. Especificamente: verificou-se que os adolescentes mais autodeterminados nos três campos “Família”, “Escola” e “Local de Trabalho”, pontuavam uma maior autoestima, fruto de um maior sentimento de *empowerment* psicológico, maior sensação de controlo, autonomia e independência.

Em suma, a autodeterminação na adolescência acarreta consigo os seguintes benefícios: a manutenção de comportamentos pró-sociais, maior permanência na escola, maior persistência face às dificuldades naturais do meio escolar; maior envolvimento em atividades construtivas de lazer; maior perseverança nas suas escolhas; maior iniciativa e maior investimento no futuro; um funcionamento psicológico mais positivo; maior inserção social ( e conseqüente diminuição de delinquência juvenil) ; maior prática de exercícios físicos e desportos; maior probabilidade de sucesso na transição para a vida adulta; há um aumento da aprendizagem autodirigida; um melhor desempenho acadêmico; aumento de independência; maior autorregulação pessoal, melhor qualidade de vida, maior satisfação com a vida e uma maior autoestima.

Em acréscimo, segundo Wehmeyer (1996b as cited in Canha, Matos & Simões, 2015) e Vitorino (2018), verifica-se uma tendência para a autodeterminação aumentar com a idade, isto é, ao longo da adolescência e à medida que se entra na vida adulta. Silva, Matias, Viana e Andrade (2010) corroboram a afirmação ao concluírem no seu estudo que os níveis médios de autodeterminação, comparados entre dois grupos de alunos, com duas faixas etárias diferentes (dos 14-15 anos e dos 16-18 anos), eram maiores no grupo etário mais velho. No mesmo estudo, verificou-se que a autodeterminação, nas raparigas, era maior no grupo dos

16-18 anos (9.19) em comparação com o grupo dos 14-15 anos (8.02). Por sua vez, nos rapazes, verificou-se o mesmo: enquanto o grupo mais novo atingiu uma média de 10.87, o mais velho alcançou 11.89 (Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2010, p. 15).

Ainda relativamente à idade, no estudo de Nota, Soresi, Ferrari, e Wehmeyer (2015) onde também se compararam valores de Autodeterminação, divididos em três subescalas (“A Autodeterminação na Expressão e Utilização de habilidades e decisões”; “A Autodeterminação e a aplicação do Tempo de Lazer”; “A Autodeterminação na Expressão das suas ideias e sentimentos”), verificou-se que o grupo etário mais velho (17-19 anos) detinha maiores valores, em relação ao grupo mais novo (14-16 anos). A única exceção verificou-se na subescala “Autodeterminação aplicação às decisões relacionadas com o futuro”. Assim, com estes estudos, conclui-se que a Autodeterminação tem a tendência em aumentar com a idade. Esta gradual subida deve-se a fatores como a gradual e natural aprendizagem de estratégias de Autodeterminação, ocorridas pelo indivíduo; a entrada na vida adulta e o natural progresso neurobiológico (Zimmermann & Iwanski, 2014; John & Gross, 2004; Blanchard-Fields & Coats, 2008).

Relativamente ao género, a literatura tem concedido resultados mistos. Segundo Rodrigues (2015) os rapazes são mais autodeterminados em comparação às raparigas, particularmente no contexto da prática de exercícios físicos. Esta supremacia masculina no campo da Autodeterminação também se revê no estudo, já mencionado, de Silva, Matias, Viana, e Andrade (2010), que também abordava a prática do desporto. Como é visível no primeiro parágrafo, tanto no primeiro grupo etário (14-15 anos) como no segundo (16-18 anos), o valor médio do Índice de Autodeterminação foi sempre maior nos rapazes, em comparação ao valor médio das raparigas.

No estudo, também já referido acima, de Nota, Soresi, Ferrari e Wehmeyer (2015), a hipótese do género masculino apresentar maior níveis Autodeterminação que o género feminino reconfirma-se. Pelo menos nas três seguintes subescalas de Autodeterminação formuladas: “Autodeterminação na expressão e utilização de habilidades e decisões”; “Autodeterminação e a aplicação do tempo de lazer”; “Autodeterminação na expressão das suas ideias e sentimentos”. A única exceção verificou-se na subescala “Autodeterminação aplicação às decisões relacionadas com o futuro”, em que as raparigas pontuaram mais alto. Outros estudos há que referem o contrário. Por exemplo, no estudo de Oliveira e Rufini (2017), onde se analisou a motivação dos adolescentes para a leitura, baseando-se na teoria da autodeterminação de Decy e Ryan (2000; Ryan & Deci, 2004), verificou-se a existência de uma maior motivação autónoma (e autodeterminação) nas raparigas, em comparação com os rapazes, para a leitura.

No estudo de Shogren et al. (2007), os resultados enunciaram que o género é uma variável preditora do estatuto de autodeterminação, havendo diferenças significativas (Nota et al.,

2007; Shogren et al., 2008). Porém, na investigação de Wehmeyer e Garner (2003) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na pontuação geral da Autodeterminação entre os géneros.

Assim sendo, e como corroborado por Grolnick, Gurland, Jacob, e Decourcey (2002), observamos que os géneros são autodeterminados para coisas diferentes. Nomeadamente, enquanto os rapazes são mais autodeterminados para o desporto, as raparigas tendem a ser mais autodeterminadas para a leitura. As causas podem dever-se ao peso do próprio género (Pease, 2009), assim ao peso da cultura e da educação recebida pelos próprios indivíduos (Grolnick, Gurland, Jacob, & Decourcey, 2002).

Na sequência do exposto são de facto múltiplos os benefícios da regulação emocional e da autodeterminação na fase desenvolvimental da adolescência. Ambas trazem uma melhoria geral da vida social do sujeito (as relações adquirem um carácter mais fluido, tornam-se mais frequentes, ocorre uma maior inserção social e uma diminuição de sentimentos de isolamento social), uma melhoria académica (maior integração académica, melhores resultados letivos, controlo e concentração/foco na aprendizagem) e uma melhor QV (maior frequência de emoções positivas, maior bem-estar psicológico e satisfação com a vida) (John & Gross, 2003; Ventura, 2010; Diaz & Morales, 2014; Torres, 2015; Canha, Matos, & Simões, 2015; Alhawiti, 2017). Ademais, recorda-se que ambas também têm o elemento em comum de se desenvolverem ao longo do ciclo de vida (John & Gross, 2004; Blanchard-Fields & Coats, 2008; Verzeletti, Zammuner, Galli & Agnoli, 2016; Wehmeyer, 1996b as cited in Canha, Matos, & Simões, 2015; Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2010; Vitorino, 2018). Importa pois estudar a relação entre estas duas variáveis e seu impacto no desenvolvimento dos adolescentes. Este é o propósito deste trabalho que tem como objetivo compreender a relação entre a regulação emocional e a autodeterminação nos adolescentes.

## Capítulo II.

### Estudo Empírico

No presente capítulo serão apresentados os objetivos de investigação, seguidos da descrição da metodologia utilizada, descrição dos participantes, dos instrumentos utilizados, bem como de todo o procedimento de recolha e do tratamento de dados.

#### 2.1. Objetivos de Investigação

O objetivo principal da presente investigação consiste em verificar, descrever e analisar a relação existente entre a Regulação Emocional e a Autodeterminação nos adolescentes. Por sua vez, o objetivo geral apresentado pode decompor-se em vários objetivos específicos, como:

1. Caracterizar os indicadores de Regulação Emocional em uma amostra de adolescentes, nomeadamente, em termos de Controlo Emocional, Autoconsciência Emocional e Responsividade Situacional;
2. Caracterizar os indicadores de Autodeterminação em uma amostra de adolescentes, nomeadamente, em termos de Autoconsciência e de Escolha Percebida;
3. Verificar se a Regulação Emocional é preditora da Autodeterminação;
4. Verificar se existem diferenças significativas ao nível da Regulação Emocional, em função da variável “género”;
5. Verificar se existem diferenças significativas ao nível da Regulação Emocional, em função da variável “idade”.
6. Verificar se existem diferenças significativas ao nível da Autodeterminação em função da variável “género”;
7. Verificar se existem diferenças significativas ao nível da Autodeterminação em função da variável “idade”.

#### 2.2. Metodologia

A natureza da presente investigação é de cariz descritivo e correlacional dado o principal objetivo deste trabalho que consiste em determinar e medir o grau de associação entre as duas variáveis mencionadas: Regulação Emocional e a Autodeterminação.

Relativamente ao *design* temporal, trata-se de um estudo transversal, dado que a recolha da amostra se concretizou num único momento.

### **2.3. Participantes**

A amostra do presente estudo é composta por 57 participantes e tem como critério de inclusão os participantes terem idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. Os participantes foram recolhidos através de uma técnica de amostragem por conveniência sem qualquer comprometimento cognitivo e que se encontram a frequentar um estabelecimento de ensino português na região centro do país.

Relativamente às idades dos participantes a média é de 13.95 anos, sendo que a idade inferior de toda a amostra é de 10 anos e a máxima é de 16 anos. A nível percentual destacam-se os sujeitos com 16 anos de idade (31.6%), seguidos dos com 15 anos (26.3%), 12 anos (12.3%), 10 anos (12.3%), 14 anos (10.5%) e, por fim, com 11 anos de idade (7%). Em termos de género, vinte e sete participantes são do género feminino (47.4%) e trinta participantes são do género masculino (52.6%).

Quanto ao ano escolar os participantes estão entre o 5º e o 11º ano do Ensino Regular. A categoria “Outros” refere-se aos participantes que, por frequentarem cursos profissionais, não indicaram o ano escolar específico em que se encontravam. Assim sendo: 19 alunos frequentam o 2º ciclo do Ensino Regular (5º e 6º ano), sendo que 12 se encontram no 5º ano e os restantes 7 no 6º ano de escolaridade. No 3º ciclo do Ensino Regular (7º, 8º e 9º ano) encontra-se um total de 17 alunos; 4 no 7º ano; 3 no 8º ano; e os restantes 10 no 9º ano. No Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano) regista-se um total de 19 alunos divididos entre o 10º ano, com 13 alunos, e o 11º ano, com 6 alunos. Por fim, os restantes 2 participantes inserem-se em cursos profissionais e, por isso, no valor “Outros”. Todas estas informações podem ser observadas na Tabela 2.

**Tabela 2***Caraterização Sociodemográfica dos Participantes (N=57)*

|                         |           | N (%)      |
|-------------------------|-----------|------------|
| Género<br>(N = 57)      | Feminino  | 27 (47.4%) |
|                         | Masculino | 30 (52.6%) |
| Idade<br>(N = 57)       | 10        | 7 (12.3%)  |
|                         | 11        | 4 (7.0%)   |
|                         | 12        | 7 (12.3%)  |
|                         | 14        | 6 (10.5%)  |
|                         | 15        | 15 (26.3%) |
|                         | 16        | 18 (31.6%) |
| Ano Escolar<br>(N = 57) | 5º ano    | 12 (21.1%) |
|                         | 6º ano    | 7 (12.3%)  |
|                         | 7º ano    | 4 (7.0%)   |
|                         | 8º ano    | 3 (5.3%)   |
|                         | 9º ano    | 10 (17.5%) |
|                         | 10º ano   | 13 (22.8%) |
|                         | 11º ano   | 6 (10.5%)  |
|                         | Outros    | 2 (3.5%)   |

## 2.4. Instrumentos

Para a concretização deste estudo as informações foram recolhidas através de um conjunto de questões de carácter pessoal, académico e sociodemográfico assim como por um conjunto de instrumentos de autorresposta. Os referidos instrumentos, descritos de forma sucinta, foram: um questionário sociodemográfico, o ERICA – *Emotion regulation Index for Children and Adolescents* (MacDermott et al., 2010; Reverendo & Machado, 2010) que avalia a qualidade da Regulação Emocional em crianças e adolescentes e a Escala da Autodeterminação de Silva, Vieira, Coutinho, Minderico, Matos, & Sardinha (2010), adaptada da escala original Self-Determination Scale (SDS) elaborada por Kennon Sheldon e Edward Deci (1996), atualmente designada por *Perceived Choice and Awareness of Self Scale* (PCASS).

Em seguida, de forma mais pormenorizada, descreve-se os instrumentos que foram utilizados nesta investigação.

#### 2.4.1. Questionário Sociodemográfico

O protocolo inicia-se com um conjunto de perguntas de maneira a caracterizar os participantes recolhidos. Salvaguardando sempre o anonimato, as perguntas incidiram sobre a idade dos participantes, género, nacionalidade, o número de agregado familiar, ano de escolaridade, curso (se aplicável), casos de retenção escolar (se aplicável), abono familiar (presente ou não), assim como uma pequena lista de passatempos.

#### 2.4.2. Índice de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes

A *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA) é um instrumento de avaliação psicológica que mede a Regulação Emocional em crianças e adolescentes, dos 6 aos 16 anos. Possui 16 questões, que são preenchidas em género de autorrelato, e estão todas cotadas em uma Escala de Likert de 5 pontos. É uma versão portuguesa de Reverendo e Machado (2010) da escala original elaborado por MacDermott, Gullone, Allen, King e Tong. A primeira versão só era aplicável a adolescentes a partir dos 16 anos e só tinha 10 questões. Porém, MacDermott e colaboradores (2010 as cited in L. Mata, 2012) optaram por ampliar a faixa etária de aplicação até aos 6 anos e aumentar o número de questões (de 10 para 16). Outra alteração consistiu no número de respostas na Escala de Lickert que diminuiu de 7 para 5 pontos. Assim traduz-se do seguinte modo: “Concordo Totalmente (5)”; “Concordo (4)”; “Não concordo nem Discordo (3)”; “Discordo (2)”; “Discordo Totalmente (1)” (Gross & John, 2003 as cited in Gullone & Taffe, 2012). Em simultâneo tornaram-se as 16 questões mais curtas, acessíveis e diretas (Gross & John, 2003 as cited in Gullone & Taffe, 2012). Relativamente à pontuação total esta é obtida com a soma do valor de cada resposta seleccionada, em todos os itens. Contudo, deverá primeiro inverter-se os valores obtidos nos itens 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 16, uma vez que são de cotação inversa. Os resultados totais obtidos devem ser interpretados do seguinte modo: quanto mais elevados então mais adaptativa e funcional é a Regulação Emocional.

Com a ERICA analisam-se três subescalas: Controlo Emocional (CS), Auto-Consciência Emocional (AE) e Responsividade Situacional (RS).

- I. Controlo Emocional (7 questões - Q.4, Q.5, Q.9, Q.10, Q.12, Q.14 e Q.16) – esta subescala refere-se aos momentos em que o sujeito identifica, em si, uma desregulação do afeto negativo e o modo em como as suas expressões e respostas emocionais não se adequam nem socialmente, nem no momento. E.g.: Questão 9 - “Eu sou perturbador quando não devo.”.

- II. Auto-Consciência Emocional (4 questões - Q. 1, Q.7, Q.11 e Q. 13) - esta subescala refere-se à capacidade do indivíduo em reconhecer as suas emoções, ser capaz de potenciar emoções positivas e diminuir as negativas. Isto é visível através da questão 11: “Eu sou uma pessoa triste.”, onde este identifica a sua tristeza.
- III. Responsividade Situacional (5 questões - Q.2, Q.3, Q.6, Q.8 e Q.15) – regista a maneira como o sujeito responde àquilo que lhe acontece, tendo em conta, ao mesmo tempo, o modo como a sociedade pode reagir à sua reação e a sensibilidade da mesma. E.g.: Questão 6 - “Quando as outras crianças são simpáticas comigo, eu sou simpático(a) com elas.” (L. Mata, et al., 2012; Sánchez, et al., 2018). É a dimensão mais desejável de qualquer instrumento de Regulação Emocional, uma vez que se verifica a competência emocional de um sujeito no modo como este regula as emoções em função do seu contexto e exigências.

O ERICA é um instrumento com consistente fundamentação teórica e boas propriedades psicométricas (MacDermott et al., 2010).

A Consistência Interna (Fiabilidade) do instrumento, demonstrada através do *Alpha de Cronbach*, indica um valor de  $\alpha = 0.73$  do Índice Total do instrumento, de  $\alpha = 0.71$  na subescala Controlo Emocional, de  $\alpha = 0.52$  na subescala Auto-Consciência Emocional e de  $0.59$  na subescala Responsividade Situacional (Reverendo I. M., 2011). Estes valores significam que as questões presentes em cada subescala avaliam (a subescala) com eficácia o que se propõem avaliar, uma vez que o ideal é que estes valores (de *Alpha de Cronbach*) sejam iguais ou superiores a  $0.6$  e inferiores a  $0.95$ .

### 2.4.3. Escala de Autodeterminação

A Escala de Autodeterminação [que faz parte dos instrumentos deste estudo é uma versão da escala original SelfDetermination Scale (SDS) elaborada por Sheldon e Deci (1996)], adaptada em português por Silva, Vieira, Coutinho, Minderico, Matos e Sardinha (2010).

A SDS é uma escala curta, composta por 10 questões, dividida em duas subescalas de 5 itens cada. As duas subescalas são a “Consciência de Si” (*Awareness of Self*) e “Escolha Percebida” (*Perceived Choice*) (Sheldon & Deci, 1996).

Este instrumento tem um formato de resposta do tipo Likert, com 5 pontos (1 – “Só A é Verdadeiro”; 5 – “Só B é Verdadeiro”) e é preenchido pelos próprios avaliados (SDS-Self-Determination Scale - Dados do instrumento original, 2019; Batista, 2017).

“Para se obter a pontuação de cada fator é necessário inverter-se os itens 1, 3, 5, 7 e 9 da subescala Escolha Percebida. A pontuação obtida é feita pelo somatório da cotação dos itens para cada subescala” (Batista, 2017, p. 21).

Resultados elevados indicam maiores níveis de Autodeterminação, enquanto resultados mais baixos indicam menores níveis de Autodeterminação (Batista, 2017).

Se se pretender obter os resultados da Autodeterminação Total é necessário fazer-se o somatório da subescala “Consciência de Si” e da subescala “Escolha Percebida” (Batista, 2017).

A Consistência Interna (Fiabilidade) deste instrumento indica um valor de  $\alpha = 0.67$  na subescala Autoconsciência, de  $\alpha = 0.84$  na subescala Escolha Percebida e de  $\alpha = 0.81$  na Autodeterminação Global (Sheldon & Deci, 1996) confirmando a boa consistência interna da escala.

## **2.5. Procedimentos**

A investigação iniciou-se com a confirmação da possibilidade de utilização dos respetivos instrumentos, pela parte dos seus autores. Posteriormente, contactaram-se as instituições educativas para solicitar-se autorização para a concretização do estudo em causa, nos seus estabelecimentos. Recebida a autorização, reuniu-se posteriormente com os diretores das instituições onde se elucidaram objetivos e se esclareceram questões. Esclarecimentos concretizados, foram distribuídos os consentimentos informados, destinados aos encarregados de educação. Nestes salientou-se, em particular, o carácter voluntário da participação, a garantia da total confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes.

Durante o horário escolar normal, foi aplicado o protocolo de investigação e depois foram recolhidos os dados nas diferentes Instituições (na zona centro interior do país, designadamente nos distritos de Guarda e Castelo Branco). Ao longo da aplicação dos inquéritos descreveram-se os objetivos da investigação e concederam-se breves instruções para o preenchimento das escalas. Chamou-se novamente a atenção dos participantes para a confidencialidade das respostas e anonimato dos mesmos, tal como se apelou à maior sinceridade possível dos participantes. Uma vez iniciada a tarefa, esta demorou uma média de 20 minutos.

O método de recolha dos dados foi o tradicional. Isto é: papel, lápis e caneta.

Os participantes comportaram-se de maneira civilizada, cumpridora e atenta, solicitando os investigadores assim que surgiam dúvidas. A maioria das questões referiu-se ao significado de certas palavras, ao modo de interpretação de determinadas perguntas e providência de respostas.

Uma vez recolhidos todos os inquéritos preenchidos pelos participantes, os dados foram inseridos no programa *Statistical Package for the Social Science (SPSS)*, para posterior análise estatística e interpretação dos resultados.

Recorrendo a uma análise descritiva em função das variáveis em estudo, descreveu-se e caracterizou-se os participantes em estudo. Também se realizou o cálculo das estatísticas descritivas de tendência central (média), de dispersão (desvio-padrão), bem como dos valores extremos (mínimo e máximo).

Segundo o Teorema do Limite Central (TLC) é possível, e recomendável, a utilização de testes paramétricos desde que o tamanho da amostra (N) seja superior a 30 (Hall, Neves & Pereira, 2007). Como o tamanho da amostra é suficientemente amplo (superior a 30) foram utilizados testes paramétricos.

Como queremos analisar se a relação entre a Autodeterminação e a Regulação Emocional é linear e partimos do princípio que é por ambas as variáveis serem do tipo quantitativas utilizou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson. De seguida, para se obter (e comparar-se) as médias de cada género na RE e avaliar se existem diferenças significativas, procedeu-se à utilização do teste de *T de Student* para amostras independentes. Por fim, para se obter (e comparar-se) as médias das idades na RE e avaliar se existem diferenças significativas foi realizada uma *One Way ANOVA*.

## Capítulo III.

### Resultados

De seguida mostramos os resultados obtidos e a sua respetiva interpretação, correspondente a cada um dos objetivos de investigação estabelecidos.

#### 3.1. Estatística Descritiva

##### 3.1.1. Estratégias de Regulação Emocional

Na Tabela 3 são apresentadas as informações respeitantes à variável Regulação Emocional e as três subescalas do ERICA: Controlo Emocional, Autoconsciência Emocional e Responsividade Situacional. Em todos estes elementos teve-se um total de 57 participantes. Se nos focarmos na variável RE observamos um intervalo de valores entre 35 e 76, uma média de 57.75 e um desvio-padrão de 9.47. Nesta tabela também estão apresentados os valores de média e desvio-padrão de cada uma das três subescalas. Na subescala Controlo Emocional, registou-se uma média de 22.89, com um desvio-padrão de 5.16. Na subescala Autoconsciência Emocional a média foi de 14.25, atingindo o desvio-padrão 3.10 valores. Na subescala Responsividade Situacional a média foi de 20.61 e o desvio-padrão foi de 3.21. Após verificação, observa-se que o maior valor de média incide na subescala Controlo Emocional. Isto poder-se-á dever a uma falta de homogeneidade na quantidade de itens inseridos nas diferentes subescalas.

**Tabela 3**

*Análise descritiva da Regulação Emocional e respetivas Subescalas do ERICA*

|                            | N  | Mínimo | Máximo | M     | DP   |
|----------------------------|----|--------|--------|-------|------|
| Regulação Emocional        | 57 | 35.00  | 76.00  | 57.75 | 9.47 |
| Controlo Emocional         | 57 | 10.00  | 33.00  | 22.89 | 5.16 |
| Autoconsciência Emocional  | 57 | 8.00   | 20.00  | 14.25 | 3.10 |
| Responsividade Situacional | 57 | 12.00  | 25.00  | 20.61 | 3.21 |

Na Tabela 4 encontram-se os valores de média e desvio-padrão pertencentes ao fator sociodemográfico «género», para a variável Regulação Emocional e as três respetivas subescalas do ERICA. Segundo o observado, os indivíduos do género masculino atingiram maiores valores de média na variável Regulação Emocional e nas duas subescalas Controlo Emocional e Autoconsciência Emocional. Porém, a diferença é mínima.

Por outro lado, os indivíduos do gênero feminino obtiveram uma média superior na subescala Responsividade Situacional. No entanto, a diferença de valores também é mínima.

**Tabela 4**

*Análise Descritiva da Regulação Emocional e das subescalas do ERICA segundo o gênero*

| Fator Sociodemográfico |           | Regulação Emocional |      | Controlo Emocional |     | Autoconsciência Emocional |      | Responsividade Situacional |      |
|------------------------|-----------|---------------------|------|--------------------|-----|---------------------------|------|----------------------------|------|
|                        |           | M                   | DP   | M                  | DP  | M                         | DP   | M                          | DP   |
| Gênero                 | Raparigas | 57.19               | 9.5  | 22.11              | 5.2 | 13.78                     | 3.17 | 21.3                       | 2.92 |
|                        | Rapazes   | 58.27               | 9.54 | 23.6               | 5.1 | 14.67                     | 3.03 | 20.0                       | 3.39 |

Por seu lado, na Tabela 5, é possível visualizar-se os valores de média e desvio-padrão pertencentes ao fator sociodemográfico «idade». Neste campo os participantes foram divididos em três grupos etários: o primeiro é constituído por indivíduos com 10 e 11 anos; o segundo, pelos com 12 e 14 anos; o terceiro, pelos com 15 e 16 anos. Analisando a tabela, verificamos que o grupo dos 10 e 11 anos tem um maior valor de média, tanto na variável principal (RE), como nas restantes subescalas. Sobretudo na Controlo Emocional. Com isto, infere-se que a Regulação Emocional, no grupo de participantes neste estudo, tem tendência a diminuir à medida que a idade aumenta, ao contrário do que os estudos na área têm revelado. No capítulo seguinte reflete-se sobre estes resultados.

**Tabela 5**

*Análise Descritiva da Regulação Emocional e das subescalas do ERICA segundo a idade*

| Fator Sociodemográfico |              | Regulação Emocional |       | Controlo Emocional |      | Autoconsciência Emocional |      | Responsividade Situacional |      |
|------------------------|--------------|---------------------|-------|--------------------|------|---------------------------|------|----------------------------|------|
|                        |              | M                   | DP    | M                  | DP   | M                         | DP   | M                          | DP   |
| Idade                  | 10 e 11 anos | 62.27               | 7.16  | 24.18              | 3.16 | 15.18                     | 3.31 | 22.91                      | 2.47 |
|                        | 12 e 14 anos | 57.08               | 11.01 | 22.15              | 5.99 | 14.85                     | 2.19 | 20.08                      | 4.11 |
|                        | 15 e 16 anos | 56.52               | 9.31  | 22.76              | 5.40 | 13.70                     | 3.29 | 20.06                      | 2.76 |

### 3.1.2. Escala de Autodeterminação

A Tabela 6 ilustra a variável Autodeterminação. Com um total de 57 inquiridos, verificou-se uma média de 30.45 valores e um desvio-padrão de 5.88.

**Tabela 6**

*Análise Descritiva da Escala de Autodeterminação*

| Escala           | N  | Número de itens | Mínimo | Máximo | Média | DP   |
|------------------|----|-----------------|--------|--------|-------|------|
| Autodeterminação | 57 | 10              | 15     | 43     | 30.45 | 5.88 |

Na Tabela 7 podemos verificar que os participantes apresentam um valor mais elevado na subescala Autoconsciência (M = 16.9; DP = 7.39) do que na Escolha Percebida (M = 16.47; DP = 7.07). Porém, a diferença entre ambas as subescalas é pouco significativa. Em relação à média das respostas dadas nas diferentes subescalas a Autoconsciência apresenta uma pontuação ligeiramente mais elevada (3.38) em comparação com a Escolha Percebida (3.29).

**Tabela 7**

*Análise Descritiva das Subescalas da Escala de Autodeterminação*

| Subescala         | Número de itens | M     | DP   | Média das respostas |
|-------------------|-----------------|-------|------|---------------------|
| Autoconsciência   | 5               | 16.9  | 7.39 | 3.38                |
| Escolha Percebida | 5               | 16.47 | 7.07 | 3.29                |

Por seu lado, é possível visualizar-se na Tabela 8 os valores da média e desvio-padrão da Autodeterminação no fator sociodemográfico «género». Como podemos ver, os rapazes pontuaram uma Autodeterminação ligeiramente maior comparativamente às raparigas.

**Tabela 8**

*Análise Descritiva dos valores de média e desvio-padrão da Autodeterminação segundo o género*

|                           |           | Autodeterminação |      |
|---------------------------|-----------|------------------|------|
| Fatores Sociodemográficos |           | M                | DP   |
| Género                    | Raparigas | 30.00            | 5.25 |
|                           | Rapazes   | 30.87            | 6.46 |

Por seu lado, como é visível na Tabela 9, nas três classes de idades, verificou-se que a classe mais nova (com 10 e 11 anos) registou uma maior Autodeterminação, embora com valores

não muito significativos, seguindo-se a classe dos 15 e 16 anos. De facto ocorreu uma ligeira descida de valores entre o 1º grupo etário e o segundo. Todavia, se prosseguirmos, verificamos uma subida de valores do 2º para o 3º grupo. Também é verdade que os valores médios de Autodeterminação do grupo etário mais velho são ligeiramente inferiores ao grupo etário mais novo. Porém: não deixam de ser superiores ao do segundo grupo, indicando assim a potencialidade de continuarem a subir.

**Tabela 9**

*Análise Descritiva dos valores de média e desvio-padrão da Autodeterminação segundo a idade*

| Fatores Sociodemográficos | Autodeterminação |       |      |
|---------------------------|------------------|-------|------|
|                           | M                | DP    |      |
| Idade                     | 10 e 11 anos     | 30.55 | 4.30 |
|                           | 12 e 14 anos     | 30.38 | 6.67 |
|                           | 15 e 16 anos     | 30.45 | 6.18 |

## 3.2. Estatística Inferencial

### 3.2.1. Relação entre Regulação Emocional e Autodeterminação

De seguida procedeu-se, segundo os objetivos de investigação, ao estudo da relação entre a Regulação Emocional e a Autodeterminação, através do teste do Coeficiente de Correlação de Pearson. O objetivo foi descrever o modo como uma variável se relaciona a outra. Ou seja: se existe uma relação entre ambas as variáveis e de que modo a Regulação Emocional se relaciona com a Autodeterminação e vice-versa.

Como podemos ver na Tabela 10, o valor do coeficiente de correlação é negativo, de -0.025 e não significativo.

**Tabela 10.**

*Análise descritiva da associação entre a Regulação Emocional e a Autodeterminação segundo o Coeficiente de Correlação de Pearson*

|                     | Regulação Emocional       |          | Autodeterminação          |          |
|---------------------|---------------------------|----------|---------------------------|----------|
|                     | Correlação de Pearson (r) | <i>p</i> | Correlação de Pearson (r) | <i>p</i> |
| Regulação Emocional | 1                         |          | -.025                     | .856     |
| Autodeterminação    | -.025                     | .856     | 1                         |          |

Segundo Cohen (1998), para existir uma correlação mínima entre duas variáveis o valor de *r* (de correlação de Pearson) deverá, minimamente, ser a partir de 0.10 ou de - 0.10. E

quanto mais próximo de “1” ou “-1” mais forte a correlação. Neste estudo, como o valor de correlação é de  $-0.025$ , isto significa que existe uma correlação negativa entre ambas as variáveis, isto é, comportam-se em sentidos contrários (se uma aumenta a outra diminui) não sendo estatisticamente significativa.

Apesar de na revisão bibliográfica não se terem encontrado estudos que analisassem, de uma forma direta, a relação entre a Autodeterminação e a Regulação Emocional, os realizados com cada variável apontam no sentido positivo da relação. Por exemplo, no caso da Autodeterminação e, apesar de alguma divergência encontrada em determinados estudos, a maioria dos mesmos (Wehmeyer, 1996b as cited in Canha, Matos, & Simões, 2015; Vitorino, 2018; Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2010; Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2010; Nota, Soresi, Ferrari, & Wehmeyer, 2015) refere que esta aumenta com o tempo. Ou seja: ao longo da idade. A par disto, segundo determinados estudos (Zeman e Shipman, 1997; John & Gross, 2004; Blanchard-Fields & Coats, 2008; Verzeletti, Zammuner, Galli & Agnoli, 2016), observou-se que a Regulação Emocional também tem a tendência em aumentar com a idade.

Assim sendo, ainda que os resultados mencionados na Tabela 9 não o demonstrem diretamente, se tivermos em conta que ambos os elementos tendem se desenvolver no decorrer da idade, e se também tivermos em conta os idênticos benefícios que ambos trazem, não devemos descartar a possibilidade de ambos terem algo em comum ou mesmo uma relação direta. Um aumento do tamanho do número de participantes poderá confirmar esta possibilidade.

A Tabela 11 descreve a relação entre as dimensões avaliadas pelo ERICA com a variável Autodeterminação.

Pelo que conseguimos verificar, as três subescalas estão correlacionadas entre si de forma positiva e estatisticamente significativa.

**Tabela 11**

*Análise descritiva da associação entre as subescalas do ERICA e a Autodeterminação, segundo o coeficiente de correlação de Pearson*

|                  | Autodeterminação          |      | CE                        |      | AE                        |      | RS                        |      |
|------------------|---------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|---------------------------|------|
|                  | Correlação de Pearson (r) | p    | Correlação de Pearson (r) | p    | Correlação de Pearson (r) | p    | Correlação de Pearson (r) | p    |
| Autodeterminação | 1                         |      | -.036                     | .790 | .054                      | .688 | -.067                     | .621 |
| CE               | -.036                     | .790 | 1                         |      | .496**                    | .000 | .605**                    | .000 |
| AE               | .054                      | .688 | .496**                    | .000 | 1                         |      | .355**                    | .007 |
| RS               | -.067                     | .621 | .605**                    | .000 | .355**                    | .007 | 1                         |      |

Quanto à relação entre a Autodeterminação e as dimensões da ERICA não foram encontradas relações significativas o que mais uma vez nos alerta para o tamanho da amostra que deve ser maior em estudos futuros.

### 3.2.2. Diferença de Médias da Regulação Emocional segundo os géneros

Para verificar-se a possível existência de diferenças de média ao nível dos géneros na variável RE, recorreu-se à aplicação do Teste *t de Student* (Tabela 12). Ao observar-se então o valor das médias verificou-se que o grupo masculino possui uma maior RE em comparação com o grupo feminino.

**Tabela 12**

*Teste-T para amostras independentes para a dimensão Regulação Emocional e a Variável Género*

|                     | Género    | N  | Classificação da Média | t     | df | p    |
|---------------------|-----------|----|------------------------|-------|----|------|
| Regulação Emocional | Raparigas | 27 | 57.19                  | -.427 | 55 | .671 |
|                     | Rapazes   | 30 | 58.27                  |       |    |      |

Essas diferenças não são, no entanto, significativas ( $p = 0.671$ ). E para ser relevante o valor necessita, no mínimo, de ser igual ou inferior a 0.05 (Sellke, Bayarri, & Berger, 2001). Podemos ver isto na Tabela 13<sup>1</sup>.

Na Tabela 14, temos a comparação das médias de cada género de cada uma das subescalas do ERICA. Ao observarmos tal registo, verificamos que os rapazes atingiram uma média superior nas subescalas CE e AE. Por seu turno, as raparigas atingiram uma média superior na subescala RS. Todavia, mais uma vez, não se verificaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas, uma vez que nenhum valor de  $p$  foi inferior a 0.05 ( $p < 0.05$ ).

<sup>1</sup> **Tabela 13**

Interpretação de significância estatística, conforme o valor de  $P$

| Valor de P   | Significado               |
|--------------|---------------------------|
| >0.05        | Não significante          |
| 0.01 a 0.05  | Significante              |
| 0.001 a 0.01 | Muito significante        |
| <0.001       | Extremamente significante |

**Nota.** (Sellke, Bayarri, & Berger, 2001)

**Tabela 14***Teste-T para amostras independentes para as subescalas do ERICA e a Variável género*

|                            | Género    | N  | Classificação Média | t      | df | p    |
|----------------------------|-----------|----|---------------------|--------|----|------|
| Controlo Emocional         | Raparigas | 27 | 22.11               | -1.089 | 55 | .281 |
|                            | Rapazes   | 30 | 23.60               |        |    |      |
| Autoconsciência Emocional  | Raparigas | 27 | 13.78               | -1.082 | 55 | .284 |
|                            | Rapazes   | 30 | 14.67               |        |    |      |
| Responsividade Situacional | Raparigas | 27 | 21.30               | 1.537  | 55 | .130 |
|                            | Rapazes   | 30 | 20.00               |        |    |      |

### 3.2.3. Diferença de Médias da Regulação Emocional segundo as idades

Na tabela seguinte (Tabela 15), com recurso à One Way ANOVA, verificamos que o maior valor de média, das três variáveis da ERICA, pertence ao grupo etário dos 10 e 11 anos (62.27). Como também é possível verificar que à medida que as idades avançam menor o valor da RE.

Esta descida poderá dever-se ao gradual aumento do número de participantes em cada grupo etário (sobretudo no grupo dos 15 e 16 anos) e portanto o tamanho da amostra revela-se mais uma vez uma dimensão a ter em atenção. De realçar também que nenhum destes valores são estatisticamente significativos.

**Tabela 15***Análise descritiva One Way ANOVA dos valores de média da RE e a Variável idade*

|                     | Idade        | N  | Classificação Média | Z     | df | p    |
|---------------------|--------------|----|---------------------|-------|----|------|
| Regulação Emocional | 10 e 11 anos | 11 | 62.27               | 1.602 | 2  | .211 |
|                     | 12 e 14 anos | 13 | 57.08               |       |    |      |
|                     | 15 e 16 anos | 33 | 56.52               |       |    |      |

Na tabela seguinte -Tabela 16 -, ao observarmos os valores das médias de cada idade, em cada subescala do ERICA, verificamos uma constante superioridade de valores no grupo etário dos 10 e 11 anos, e em cada subescala.

Ao nível das diferenças estatisticamente significativas, verifica-se um destaque para a Responsividade Situacional (0.028), dado que o valor de  $p < 0.05$ .

**Tabela 16***Análise descritiva One Way ANOVA dos valores de média das subescalas do ERICA e a Variável idade*

|                            | Idade        | N  | Classificação Média | Z     | df | p    |
|----------------------------|--------------|----|---------------------|-------|----|------|
| Controlo Emocional         | 10 e 11 anos | 11 | 24.18               | .479  | 2  | .622 |
|                            | 12 e 14 anos | 13 | 22.15               |       |    |      |
|                            | 15 e 16 anos | 33 | 22.76               |       |    |      |
| Autoconsciência Emocional  | 10 e 11 anos | 11 | 15.18               | 1.274 | 2  | .288 |
|                            | 12 e 14 anos | 13 | 14.85               |       |    |      |
|                            | 15 e 16 anos | 33 | 13.70               |       |    |      |
| Responsividade Situacional | 10 e 11 anos | 11 | 22.91               | 3.818 | 2  | .028 |
|                            | 12 e 14 anos | 13 | 20.08               |       |    |      |
|                            | 15 e 16 anos | 33 | 20.06               |       |    |      |

### 3.2.4. Diferença de Médias da Autodeterminação segundo os géneros

Para analisar-se as diferenças de média dos géneros na Autodeterminação, recorreu-se ao Teste-T para amostras independentes. Como podemos ver na Tabela 17, existe um maior valor de média no grupo masculino. Porém, esta diferença não é estatisticamente significativa, uma vez que o valor de  $p$  é de 0.583, e para ser considerado como significativo o valor de  $p$  deve ser, no mínimo, igual ou inferior a 0.05.

**Tabela 17***Teste-T para amostras independentes para a Dimensão Autodeterminação e a Variável Género*

|                  | Género    | N  | Classificação Média | T      | df | p    |
|------------------|-----------|----|---------------------|--------|----|------|
| Autodeterminação | Rapazes   | 27 | 30.87               | - .552 | 55 | .583 |
|                  | Raparigas | 30 | 30.00               |        |    |      |

### 3.2.5. Diferença de Médias da Autodeterminação segundo a idade

A Tabela 18 mostra-nos, mediante a utilização de uma One Way ANOVA, a comparação entre as médias dos três grupos etários na escala da Autodeterminação. Tendo em atenção os valores da média, verificamos que a primeira faixa etária (dos 10 e 11 anos) possui uma

média superior, em comparação aos 2 demais grupos. Todavia, após uma ligeira descida do primeiro para o segundo grupo etário, posteriormente verifica-se uma ligeira subida do segundo para o terceiro grupo. Com isto, conclui-se, e relembra-se, de uma forma geral, que a Autodeterminação tem a tendência a aumentar.

**Tabela 18**

*Análise descritiva One Way ANOVA dos valores de média para a Dimensão Autodeterminação e a Variável idade*

|                  | Idade        | N  | Classificação Média | Z    | df | p    |
|------------------|--------------|----|---------------------|------|----|------|
| Autodeterminação | 10 e 11 anos | 11 | 30.55               | .002 | 2  | .998 |
|                  | 12 e 14 anos | 13 | 30.38               |      |    |      |
|                  | 15 e 16 anos | 33 | 30.45               |      |    |      |

Quanto à presença de diferenças estatisticamente significativas, entre os três grupos de idade, como o valor de  $p$  foi, mais uma vez, superior a 0.05 (0.998), verificou-se a inexistência das mesmas diferenças.

## Capítulo IV.

### Discussão e síntese conclusiva

#### 4.1. Discussão e síntese conclusiva

O presente estudo procurou compreender a relação da Regulação Emocional com a Autodeterminação na adolescência, tendo em conta os fatores sociodemográficos do género e da idade. Assim, segue-se abaixo uma síntese das principais conclusões obtidas com esta dissertação e o confronto destas com os resultados obtidos na revisão da literatura.

De acordo com os dados obtidos não é possível estabelecer-se uma relação direta entre a autodeterminação e a regulação emocional, muito provavelmente pelo tamanho da amostra as diferentes análises não se revelaram estatisticamente significativas. Porém, é possível verificar que ambas trazem benefícios idênticos e têm o elemento em comum de se desenvolverem ao longo da idade (John & Gross, 2004; Blanchard-Fields & Coats, 2008; Verzeletti, Zammuner, Galli & Agnoli, 2016; Wehmeyer, 1996b as cited in Canha, Matos, & Simões, 2015; Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2010; Vitorino, 2018).

Da análise descritiva das subescalas avaliadas verificamos que os adolescentes, em termos gerais, conseguem identificar, em si, uma desregulação do afeto negativo assim como o modo em como as suas expressões e respostas emocionais não se adequam, nem socialmente, nem ao momento. Conseguimos observar isto através das pontuações médias obtidas na subescala “Controlo Emocional”. De igual modo, pode-se também inferir que os adolescentes que participaram neste estudo são capazes de responder de maneira emocionalmente adaptativa, observando os valores médios obtidos na subescala “Responsividade Situacional”. Estes resultados indicam que os jovens analisados conseguem identificar, em si, uma desregulação do afeto negativo e responder emocionalmente de forma adaptativa. Desta forma, seguem a linha dos estudos de Reverendo (2011), Giedd (2004), Gross e Thompson (2007), Sabatier, Cervantes, Torres, Rios e Sañudo (2017) Theurel e Gentaz (2018) e de Zimmermann e Iwanski (2014), todos citados em Quintal (2019).

Focando-nos agora, exclusivamente, no campo do género, na escala RE, e suas restantes três subescalas, na nossa investigação a média alcançada foi superior no género masculino na escala RE e nas subescalas “Controlo Emocional” e “Autoconsciência Emocional”. Por seu lado, o género feminino apresentou maiores valores de média na subescala “Responsividade Situacional”. Estes dados referentes ao género feminino vão em linha com o estudo de Reverendo (2011) onde se verificou no mesmo um domínio da RS pelo grupo feminino. O referido dado da dominância do género masculino na escala RE vai também em linha com o estudo de Zimmermann e Iwanski (2014). Porém, outros estudos

contradizem este último resultado, como os de Reverendo em 2011, e Martins, Magalhães, Fernandes e Mendes, em 2016. Nestes declara-se que quem porta uma maior RE é o género feminino. Na sequência do referido esta continua a ser uma área que a investigação científica deve enriquecer os seus estudos de forma a melhor compreender os comportamentos dos diferentes géneros na regulação emocional. Para Pease (2009), Zimmermann e Iwanski (2014), a RE em cada género é influenciada: pelo peso biológico de cada género; pelo diferente modo como cada género se regula emocionalmente; pela fase do desenvolvimento biológico; pela própria emoção sentida (raiva, tristeza, ansiedade); do grau de evolução cerebral (especialmente do grau de ativação do córtex pré-frontal); da própria estratégia de RE selecionada e pelo peso da própria personalidade.

Na variável idade verifica-se uma tendência dos estudos em declararem que a Regulação Emocional tende a aumentar com a idade (John & Gross, 2004; Blanchard-Fields & Coats, 2008; Verzeletti, Zammuner, Galli & Agnoli, 2016). No presente estudo, apesar de as diferenças também não se mostrarem estaticamente significativas, verificou-se uma tendência da RE diminuir ao longo da idade. Uma das possíveis causas desta contradição poderá dever-se à desequilibrada proporção de participantes presente em cada faixa etária (11 participantes, na faixa dos 10 e 11 anos; 13 participantes, na faixa dos 12 e 14; 33, na faixa dos 15 e 16). Assim como a uma maior quantidade de experiências emocionais positivas, muito frequentes na fase infantil e fase inicial da adolescência (McCoy & Masters, 1985) e a um recorrer às figuras paternas, ou outras principais, para uma melhor RE (externa) (Gross & Thompson, 2007).

No campo da correlação entre a Regulação Emocional e a Autodeterminação, os resultados também não se revelaram estatisticamente significativos. Como já mencionado em pontos anteriores, a literatura que analisa a correlação de ambas as variáveis de um modo direto é praticamente inexistente e pouco conclusiva (Wehmeyer et al., 2006; Verdugo et al., 2015). De acordo com os estudos já realizados, e como já referido, é possível dizer-se que ambas tendem a se desenvolver ao longo do crescimento do indivíduo (John & Gross, 2004; Blanchard-Fields & Coats, 2008; Verzeletti, Zammuner, Galli & Agnoli, 2016; Wehmeyer, 1996b as cited in Canha, Matos, & Simões, 2015; Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2010; Vitorino, 2018), assim como trazem múltiplos benefícios idênticos. Relembramos: uma melhoria geral da vida social do sujeito, uma melhoria académica e uma melhor QV (Gross & John, 2003; Ventura, 2010; Diaz & Morales, 2014; Torres, 2015; Canha, Matos, & Simões, 2015; Alhawiti, 2017). Ainda neste âmbito, todas as subescalas do ERICA se correlacionaram de forma positiva entre si e de maneira significativa. Na Autodeterminação, embora não significativa, a única relação positiva que se verificou foi com a Autoconsciência Emocional. Isto vai em linha com o pressuposto teórico, dado que

para a Autodeterminação acontecer ela exige e traz consigo uma autoconsciência emocional (Wehmeyer, 1999).

Focando-nos agora, exclusivamente na área da Autodeterminação, verificaram-se maiores valores desta no gênero masculino, em comparação ao feminino. Estes resultados vão em linha com a maioria da literatura (Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2010; Rodrigues, 2015; Nota, Soresi, Ferrari, & Wehmeyer, 2015) que indicam uma maior predominância do gênero masculino nesta área.

Na variável idade, na Autodeterminação, a bibliografia (Wehmeyer, 1996b as cited in Canha, Matos, & Simões, 2015; Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2010; Nota, Soresi, Ferrari, & Wehmeyer, 2015; Vitorino, 2018) indica um aumento desta ao longo da idade. No presente estudo confirma-se novamente esta mesma tendência. Ainda que com diferenças não muito significativas. Esta subida da Autodeterminação ao longo do tempo deve-se a fatores como a gradual aprendizagem de estratégias de Autodeterminação, a entrada na vida adulta e ao natural progresso neurobiológico (Zimmermann & Iwanski, 2014; John & Gross, 2004; Blanchard-Fields e Coats, 2008).

Através dos resultados obtidos podemos concluir que, para uma maior certeza das conclusões inferidas, é recomendável a repetição de estudos como este, acompanhados de um maior número de participantes e uma mais equilibrada quantidade de pessoas de cada grupo etário.

Com base em tudo o que foi recolhido, é possível afirmar-se que a presente investigação contribuiu para o aumento do conhecimento da psicologia, sobretudo na área da relação entre a Autodeterminação e a Regulação Emocional. Área esta que carece severamente de estudos até à data (Wehmeyer et al., 2006; Verdugo et al., 2015). Como foi visível, o contributo da atual tese passou pelo entendimento da relação entre ambas as variáveis, no contexto da adolescência, e todos os resultados encontrados deverão ser tidos em conta, aquando da realização de estudos futuros. Isto para um posterior apoio e confirmação ou, possível, reformulação de conclusões. Em simultâneo poderão ser úteis para a criação, e aplicação, de exercícios psicológicos, que procurem fomentar o desenvolvimento da Regulação Emocional e competências de Autodeterminação. Uma compreensão dos contextos, motivos, necessidades e idades, de cada criança e adolescente, acerca da sua carência de Autodeterminação e de RE, pode orientar os profissionais de saúde psicológica relativamente a quais estratégias aplicar.

#### **4.2. Limitações e sugestões para futuras investigações**

Nesta seção final apresentam-se algumas limitações encontradas no presente estudo e as respetivas sugestões solucionais. Estas sugestões também podem servir para a realização de eventuais estudos futuros com a mesma temática.

Uma primeira limitação encontrada consiste no número de participantes (n=57). Segundo Hall, Neves e Pereira (2007) para um estudo ser considerado como legítimo, o número mínimo de participantes a ter deve ser, no mínimo, 30. É um facto que o número destes, neste estudo, é superior a 30 (N = 57). Contudo, este valor ainda assim não é muito desejável, dado que quanto maior o número dos participantes em um estudo, menor o erro de amostragem. Ou seja: quanto maior o número da amostra, mais próximo o estudo se encontra da normalidade.

Outra limitação prende-se com o desequilíbrio de participantes presente em cada grupo etário: 11 no 1º grupo (10 e 11 anos), 13 no 2º grupo (12 e 14 anos) e 33 no 3º grupo (15 e 16 anos). A aparente solução para estas duas primeiras limitações passaria por um aumento no número de participantes, e com idades mais diversificadas.

Outra das limitações assenta num carácter próprio exclusivo das medidas de autorrelato, que consiste em estas serem influenciadas pela específica capacidade dos indivíduos em autorelatarem, com precisão, as suas próprias emoções. Além do mais, “tendo em conta que algumas estratégias regulatórias são inconscientes, as respostas são mais suscetíveis de maior distorção” (Quintal, 2019, p. 44). Ao mesmo tempo, a RE e a Autodeterminação por vezes envolvem processos internos que não são diretamente observáveis e que por vezes são difíceis de analisar/registar, pelos próprios utilizadores das estratégias.

Para solucionar-se estas problemáticas, as escalas ERICA e SDS poderiam complementar-se com outras medidas, como o recurso a provas de desempenho, medidas fisiológicas, a multinformadores (pais, professores) ou ainda à observação direta.

Com tudo isto, é fundamental que os próximos estudos realizados sobre esta temática tenham em conta as limitações supramencionadas, inferindo conclusões representativas e passíveis de generalização, com o objetivo de contribuir para um maior conhecimento da psicologia na área da Regulação Emocional e da Autodeterminação.

## Referências Bibliográficas

- Alhawiti, A. O. (Abril de 2017). Self-Determination and Self-Regulation for Students with Intellectual and Developmental Disabilities, pp. 1-10.
- Alvaréz, N. S., Extremera, N., & Berrocal, P. F. (2015). Maintaining Life Satisfaction in Adolescence: Affective Mediators of the Influence of Perceived Emotional Intelligence on Overall Life Satisfaction Judgments in a Two-Year Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 6(317), 1-9.
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 112-126.
- Appel-Silva, M., Wendt, G. W., & Argimon, I. I. (Agosto de 2010). Psicologia em Revista. A Teoria da Autodeterminação e as Influências Socioculturais sobre a Identidade, pp. 351-369.
- Batista, D. A. (2017). Autodeterminação, Estratégias de Coping e Aceitação da Dor na Dor Lombar Crónica. Lisboa, Portugal.
- Canha, L., Matos, M. G., & Simões, C. (Janeiro de 2015). Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Autodeterminação e Qualidade de Vida: qual o papel das características individuais?, pp. 105-129.
- Estatística.PT, A. (21 de Setembro de 2013). Alpha de Cronbach para a análise da consistência interna. Obtido de Análise Estatística .PT: <http://analise-estatistica.pt/2013/09/alpha-de-cronbach-para-a-analise-da-consistencia-interna.html>
- Eurostat. (4 de Março de 2019). Esperança de vida à nascença: total e por sexo. Obtido de PORDATA: <https://www.pordata.pt/Europa/Esperan%C3%A7a+de+vida+%C3%A0+nascen%C3%A7a+total+e+por+sexo-1260>
- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. (s.d.). Obtido de Université de Geneve: <https://www.unige.ch/en/university/presentation/>
- Fredrickson, B. L. (1 de Setembro de 1998). Review of General Psychology. What Good Are Positive Emotions?, pp. 300-319.
- Fredrickson, B. L. (Março de 2001). *Am Psychol*. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions, pp. 218–226.
- Freitas, A. L., & Rodrigues, S. G. (7-9 de Novembro de 2005). A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. XII SIMPEP, (pp. 1-12).
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). Chapter 6 - The Development of Self-Determination in Middle Childhood and Adolescence. Em A. Wigfield,

- & J. S. Eccles, *Development of Achievement Motivation* (pp. 147-171). Maryland: Academic Press.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). *Psychological Assessment. The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A Psychometric Evaluation*, pp. 409 – 417.
- Izard, C. E. (Outubro de 2010). *Emotion Review. The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation*, pp. 363–370.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: H. Holt and Company.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Pers Soc Psychol Bull*, 22, 280-287.
- Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). *Cognition & Emotion. Functional Accounts of Emotions*, pp. 467-480. doi:10.1080/026999399379140
- Lopes, R. B. (Setembro de 2011). *As Emoções*. Obtido de Psicologado: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/introducao/as-emocoes>
- L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J.C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), (2012). *12.º Colóquio Psicologia Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática - Actas* (pp. 1596-1610). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Martins, E. I. (Março de 2007). *Regulação Emocional Diádica, Temperamento e Nível de Desenvolvimento aos 10 Meses como Preditores da Qualidade de Vida da Vinculação*. Minho, Portugal.
- Mesquita, R., & Duarte, F. (24 de Maio de 2010). *Dicionário de Psicologia*. Obtido de *Psicologia Académica*: <https://psicologiaacademica.blogspot.com/2010/05/dicionario-de-psicologia.html>
- Moniz, P. V. (Junho de 2020). *A Autorregulação Emocional e a Autodeterminação em Adolescentes*. Covilhã, Castelo Branco, Portugal.
- Netto, A. P. (20 de Março de 2007). *Como Interpretar a Significância Estatística*. Obtido de SBD - Sociedade Brasileira de Diabetes:

<https://www.diabetes.org.br/publico/colunistas/20-dr-augusto-pimazoni-netto/125-como-interpretar-a-significancia-estatistica>

Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Wehmeyer, M. L. (16 de Fevereiro de 2015). Journal of Happiness Studies. A Multivariate Analysis of the Self-Determination of Adolescents, pp. 245–266.

Oliveira, M. F., & Rufini, J. A. (2017). Psicologia da Educação. Motivação de Adolescentes para Leitura: Estudo com a Abordagem Centrada na Pessoa, pp. 67-76.

Pease, A. e. (2009). Porque é que os homens mentem e as mulheres choram. Lisboa: Bizâncio.

Pereira, J. S. (Outubro de 2014). Dificuldades de Regulação Emocional e Estratégias de Resolução de Conflitos com Indivíduos num Relacionamento Íntimo. Porto, Portugal.

Plutchik, R. (2003). Emotions and life. Perspectives from psychology, biology and evolution. Washington DC: APA.

Plutchik, R. (2003). Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution. Washignton, D.C.: American Psychological Association.

Portela, D. M. (2012). Contributo das Técnicas de Análise Fatorial para o Estudo do Programa “Ocupação Científica de Jovens nas Férias. Lisboa, Portugal.

Quintal, S. F. (Julho de 2019). Estratégias de regulação emocional e a sua relação com a satisfação com a vida. Covilhã, Castelo Branco, Portugal.

Reverendo, I. M. (2011). Regulação Emocional, Satisfação com a Vida & Percepção da Aceitação - Rejeição Parental. Coimbra, Portugal.

Rodrigues, P. A. (2015). Aplicação da teoria da Autodeterminação no contexto da prática do Surf: O efeito do género, idade, experiência de prática e contexto no comportamento autodeterminado. Gandra, Braga, Portugal.

Ryan, R. (17 de Outubro de 2014). What is Self Determination Theory? Obtido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=3sRBBNkSXpY>

Sanches, A., Mendonça, C., Guerreiro, J., & Correia, D. (3 de Novembro de 2014). A vida desde 1820. Obtido de PÚBLICO: <http://acervo.publico.pt/multimedia/infografia/a-vida-desde-1820>

Sánchez, K. I., Rodríguez-Machain, A. C., León, S. O., Medrano, A. J., Bolaños, H. E., Muñoz, V. A., & Herrera-Estrella, M. (2018)). Ment Health Fam Med. Psychometric properties and validation of the index of Emotional Regulation in Children and Adolescents (ERICA) in mexican schoolchildren, pp. 708-714.

Sands, D. J., & Wehmeyer, M. L. (1996). Self-Determination Across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Scherer, K. R. (1 de Dezembro de 2005). *Social Science Information*. What are emotions? And how can they be measured?, pp. 695–729.

Schoen-Ferreira, T. H., & Aznar-Farias, M. (Junho de 2010). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Adolescência através dos Séculos, pp. 227-234.

SDS-Self-Determination Scale - Dados do instrumento original. (2019). Obtido de RIAP - Repositório de Instrumentos de Avaliação Psicossocial: <http://repositorio.fmh.ulisboa.pt/catalogo-de-instrumentos/lista-por-ordem-alfabetica/49?view=instrument&name=SDS>

Sellke, T., Bayarri, M. J., & Berger, J. O. (The American Statistician, February de February de 2001). *The American Statistician*. Calibration of p Values for Testing Precise Null Hypotheses, pp. 62-71.

Shariff, A. F., & Tracy, J. L. (17 de Dezembro de 2011). *Association for Psychological Science*. What Are Emotion Expressions For?, pp. 395 –399.

Sheldon, K. M. & Elliot, A., J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Pers Soc Psychol Bull*, 76 (3), 482-497.

Shogren, Karrie; BROUSSARD, Ricky - Exploring the perceptions of self-determination of individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*. ISSN 1934-9556. 49:2 (2011) 86–102.

Silva, R., Matias, T., Viana, M., & Andrade, A. (29 de Março de 2010). *Motricidade*. Relação da prática de exercícios físicos e fatores associados às regulações motivacionais de adolescentes brasileiros, pp. 8-21.

Simões, C. (Março de 2016). *O Direito à Autodeterminação das pessoas com deficiência*. Porto, Portugal: Associação do Porto de Paralisia Cerebral.

Teixeira, T. P. (Outubro de 2016). *Autodeterminação e Motivação Académica na População Reclusa*. Funchal, Portugal.

Theurel, A., & Gentaz, E. (2018). The regulation of emotions in adolescents: Age differences and emotion-specific patterns. *PLoS ONE*, 13(3), 1-24.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240), 25-52.

Torres, M. (2015). *A Autodeterminação de adolescentes e adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais*. Lisboa, Portugal.

Ventura, F. A. (2010). *Auto-eficácia, Autodeterminação, bem-estar psicológico e delinquência: um estudo exploratório com jovens internados em centro educativo*. Coimbra, Portugal.

Wehmeyer, Michael - Self-determination and individuals with significant disabilities: examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*. ISSN 0274-9483. 23:1 (1998) 5–16.

Wehmeyer, M. L. (1999). Focus on Autism and other Developmental Disabilities. A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction, pp. 53-62.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14 (1), 53-62. Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological Assessment*, 21 (4), 616-621