

Isabel Martínez - Feliciano H. Veiga  
(coords.)

ENGAGEMENT DE  
LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA:  
PERSPECTIVAS SOCIALES Y  
PSICOLÓGICAS



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

# **Engagement de los alumnos en la escuela: Perspectivas sociales y psicológicas**

(Coordinadores)

Isabel Martínez y Feliciano H. Veiga



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2023

THEMA: JNE - JNC

- © de los textos: sus autores.
- © de las imágenes: sus autores.
- © de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2023.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 41.



UNIÓN DE  
EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS  
ESPAÑOLAS

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

DOI: [https://doi.org/10.18239/jornadas\\_2023.41.00](https://doi.org/10.18239/jornadas_2023.41.00)  
I.S.B.N.: 978-84-9044-581-5 (Edición electrónica)  
ISNI: 0000000506819532 (Ediciones UCLM)

Composición: Compobell, S.L.  
Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

# Autorregulação emocional e envolvimento de pré-adolescentes na escola

Ana Lages e Íris M. Oliveira

Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

ana.lages92@gmail.com

## RESUMO

A literatura tem vindo a alertar para a necessidade de valorizar processos, e não apenas resultados, na investigação e prática do sucesso académico. Tem também sugerido a importância de aprofundar conhecimento sobre a sua associação com processos emocionais. Este estudo analisa se a autorregulação emocional constitui um fator pessoal do envolvimento de pré-adolescentes na escola. Participaram 394 pré-adolescentes de ambos os sexos ( $M_{idade} = 10.9$ ), que responderam a um Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Académica, à Escala Quadri-dimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola, e ao Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes. Efetuaram-se análises de regressão linear múltipla, com as estratégias de autorregulação emocional redirecionamento cognitivo e supressão emocional como variáveis explicativas, e o envolvimento cognitivo, comportamental, afetivo e agenciativo na escola como variáveis resultado. Os resultados sugerem que tanto o redirecionamento cognitivo, como a supressão emocional constituem variáveis explicativas estatisticamente significativas de todas as dimensões do envolvimento na escola. Encontraram-se correlações positivas do redirecionamento cognitivo, mas negativas da supressão emocional com todas as dimensões de envolvimento na escola. Estudos futuros poderão adotar um desenho longitudinal para identificar variações no uso de estratégias de autorregulação emocional e o seu impacto em processos académicos. As práticas psicológicas poderão incidir na promoção de competências emocionais, nomeadamente de estratégias adaptativas de autorregulação emocional como o redirecionamento cognitivo, junto de pré-adolescentes, reconhecendo o seu impacto positivo no envolvimento na escola. Poderão também ser dinamizadas ações que sensibilizem encarregados de educação e docentes para uma visão integradora do sucesso académico.

**Palavras chave:** envolvimento na escola, sucesso académico, autorregulação emocional.

## ABSTRACT

The literature has called attention for the need to value academic process, besides academic achievement, in the research and practice on academic success. It has also suggested

the importance of deepening knowledge about associations between academic processes and emotional processes. This study analyses if emotional self-regulation holds a potential explanatory role of pre-adolescents' engagement in school. A total of 394 students participated in this study ( $M_{age} = 10.9$ ). Participants completed a Social Demographic and Academic Questionnaire, the Four-Dimensional Scale of Student's Engagement in School, and the Questionnaire of Emotional Regulation in Children and Students. Descriptive, correlational, and multiple linear regression analyses were performed. Cognitive reappraisal and emotional suppression constituted statistically significant explanatory variables of all the dimensions of engagement in school. Positive correlations of cognitive reappraisal, but negative correlations of emotional suppression with the dimensions of school engagement were found. Future studies could rely on a longitudinal design to identify variations in the use of emotional self-regulation strategies and its impact in academic processes. Psychological practices could focus on promoting emotional competences among pre-adolescents, particularly by fostering adaptative self-regulation strategies, such as cognitive reappraisal, given its positive impact on school engagement. Actions to raise guardians and teachers' awareness for an integrative view of academic success could also be conducted.

**Keywords:** school engagement, academic success, emotional self-regulation.

## 1. INTRODUÇÃO

A escola assume a missão educativa de promover o desenvolvimento de valores e competências dos estudantes, capacitando-os para responder aos desafios complexos apresentados pela sociedade (Martins et al., 2017). A Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal defende que a escola deve promover o espírito democrático, o respeito pelo próximo e o diálogo, contribuindo para a formação de cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de respeitar e contribuir para o meio social em que se inserem. Para cumprir a sua missão e salvaguardar qualidade educativa, as instituições de ensino precisam colocar os estudantes no centro das suas práticas (Amado et al., 2016), concebendo o sucesso académico de modo holístico (Araújo, 2017). Tal implica valorizar não só resultados quantitativos (como o rendimento académico), mas também processos académicos e de aprendizagem, importantes para a vida.

Um constructo que se articula com a missão educativa da escola e com uma visão compreensiva do sucesso académico é o de envolvimento na escola. O envolvimento na escola pode ser definido como o grau em que os estudantes estão ligados e comprometidos com a escola, bem como dispostos a aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al., 2012). Consiste também num processo pelo qual os estudantes, de forma intencional e proativa, personalizam conhecimento, enriquecem o que é aprendido e moldam condições de aprendizagem, apropriação, transformação e aplicação de conteúdos (Veiga et al., 2012). Tem sido destacado como um fator protetor do alienamento e absentismo escolar (Fredricks et al., 2004). A literatura é consensual ao definir o envolvimento na escola como um construto multidimensional, embora o número de dimensões seja alvo de debate (Veiga et al., 2021). Numa ótica construtivista do construto, é possível salientar quatro dimensões: (a) o envolvimento comportamental, relativo ao comportamento em sala de aula e na escola, coerente ou não com as regras de funcionamento desse contexto (e.g., estar presente ou faltar frequentemente às aulas); (b) o envolvimento afetivo, inerente ao sentimento de pertença ou não à escola (e.g., sentir-se integrado ou excluído na escola); (c) o envolvimento cognitivo, referente aos processos de estudo e ao processamento de informação (e.g., articular ou não matérias de diferentes disciplinas); e (d) o envolvimento agenciativo, que diz respeito ao papel ativo que

o estudante assume na sua aprendizagem e na construção de conhecimento (e.g., refletir ou não sobre diversos assuntos abordados nas aulas) (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013).

Segundo a literatura, o envolvimento na escola é mutável e influenciado por variáveis tanto pessoais, como contextuais (Fredricks et al, 2004; Glanville & Wildhagen, 2007). Entre as variáveis pessoais, estudos têm considerado o sexo, o ano de escolaridade, o autoconceito, o locus de controlo, as estratégias de coping e as competências emocionais (e.g., Finn & Rock, 1997; Merino-Tejedor et al., 2018; Sampaio et al., 2020; Skinner et al., 1990). Em particular, a capacidade de o indivíduo regular as suas próprias emoções parece ter impacto na sua ligação à escola (Sampaio et al., 2020). Além disso, a empatia e a responsividade às emoções dos outros parecem impulsionar o modo como o indivíduo se sente na relação com os colegas, o que pode influenciar o seu sentimento de pertença à escola (Johnson et al., 2001). Assim, destaca-se a necessidade de considerar associações entre processos académicos e emocionais (Costa & Faria, 2017; Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Neste âmbito, pode considerar-se especificamente a autorregulação emocional.

A autorregulação emocional desenvolve-se ao longo do ciclo vital e na interação com o meio (Barros et al., 2015; Silva & Freire, 2014). Pode definir-se como a capacidade de controlar emoções, adaptar pensamentos e comportamentos para atingir um objetivo e se adaptar a situações sociais (Eisenberg et al., 2000; Goleman, 2012). Inclui estratégias mobilizadas pelo indivíduo para atenuar, amplificar ou manter vivências emocionais, pelo que enceta funções de adaptação a diversas situações quotidianas, académicas e profissionais (Brazelton & Greenspan, 2002; Gross, 1998). Apesar de existirem várias estratégias de autorregulação emocional, duas principais têm sido destacadas na literatura: o redirecionamento cognitivo e a supressão emocional. Por um lado, o redirecionamento cognitivo implica mudanças na forma como um indivíduo pensa em relação a uma situação, a fim de diminuir o seu impacto emocional adverso (Gross & John, 2003). Por outro lado, a supressão emocional procura diminuir a expressão emocional ao nível do comportamento (Gross & John, 2003). Estudos indicam que o edirecionamento cognitivo apresenta, em geral, efeitos benéficos no funcionamento afetivo, cognitivo e social dos indivíduos e está relacionado, de forma positiva, com o bem-estar (Buttler, et al., 2003; Gross, 1998; Gross, 2014; Gross & John, 2003; Gross & John, 2004). Em contrapartida, a supressão emocional parece relacionar-se, de forma negativa, com o bem-estar e incrementar o risco de abandono escolar (Brazelton & Greenspan, 2002; Matsumoto, 2006).

Tendo em conta a pertinência de se considerarem associações entre processos académicos e emocionais (Costa & Faria, 2017; Nunes-Valente & Monteiro, 2016), é ainda necessário aprofundar conhecimento especificamente sobre estratégias de autorregulação emocional e envolvimento na escola. Este estudo tem como objetivo analisar em que medida a autorregulação emocional constitui um recurso pessoal explicativo do envolvimento de pré-adolescentes na escola. Tendo em consideração os objetivos deste estudo e com base na literatura revista, definiram-se duas hipóteses de investigação: H<sub>1</sub> Espera-se encontrar uma relação positiva entre o redirecionamento cognitivo e todas as dimensões do envolvimento na escola; e H<sub>2</sub> Espera-se encontrar uma relação negativa entre a supressão emocional e todas as dimensões do envolvimento na escola. Como desenho de investigação, o presente estudo segue uma metodologia quantitativa, tipologia transversal e finalidade aplicada.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. PARTICIPANTES**

Participaram 394 pré-adolescentes, 186 (47.8%) do sexo feminino e 208 (52.8%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos ( $M = 10.9$ ,  $DP = .69$ ). A maioria

dos participantes é de nacionalidade portuguesa ( $n = 376, 95.4\%$ ), embora existam participantes de outras nacionalidades (e.g., espanhola, brasileira). A maioria dos participantes reside com pais e irmãos ( $n = 238, 60.4\%$ ). Pais e mães têm como habilitações o ensino secundário ou o ensino superior (mães:  $n = 271, 79\%$ ; pais:  $n = 222, 60\%$ ) e estão maioritariamente empregados (mães:  $n = 315, 82.2\%$ ; pais:  $n = 340, 86.3\%$ ). Segundo a Classificação Portuguesa das Profissões, tanto mães como pais atuam sobretudo enquanto especialistas das atividades intelectuais e científicas (mães:  $n = 113, 29.8\%$ ; pais:  $n = 86, 23\%$ ), técnicos e profissionais de nível intermédio (mães:  $n = 84, 22.2\%$ ; pais:  $n = 70, 18.7\%$ ). Relativamente à caracterização académica, 204 (51.8%) participantes frequentam o 5.º ano e 190 (48.2%) frequentam o 6.º ano. A maioria dos participantes não apresenta retenções prévias no seu percurso escolar ( $n = 372, 94.4\%$ ), nem usufrui de tutoria ou serviços de apoio na escola ( $n = 333, 84.5\%$ ).

## 2.2. MEDIDAS

### 2.2.1. QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ACADÉMICO)

Para este estudo, construiu-se um questionário para efetuar o levantamento de informações sociodemográficas e académicas dos participantes, tais como idade, sexo, nacionalidade, ano de escolaridade, existência de possíveis retenções prévias.

### 2.2.2. ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: UMA ESCALA QUADRI-DIMENSIONAL (EAE-4D; VEIGA, 2013)

A EAE-4D, desenvolvida em Portugal por Veiga (2013), inclui 20 itens, respondidos numa escala do tipo *Likert*, entre 1 “Totalmente em desacordo” e 6 “Totalmente de acordo”. Os itens distribuem-se por quatro subescalas, com cinco itens cada: envolvimento comportamental, relativo à conduta de cada aluno nas aulas e na escola (e.g., “Sou mal-educado(a) com o professor”); envolvimento afetivo, relativo à ligação do aluno à escola, onde a amizade, o sentido de pertença e a inclusão são inerentes (e.g., “A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a)”); envolvimento cognitivo, que se relaciona com o processamento de informação para a aprendizagem e a gestão do tempo académico (e.g., “Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”); envolvimento agenciativo, que remete para a conceptualização do aluno como agente ativo, com iniciativas e intervenções em aula, diálogo com os professores, levantamento de questões e apresentação de sugestões (e.g., “Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”). Salienta-se a existência de itens inversos (2, 3, 7, 11, 15, 18, 19), que necessitam recodificação prévia a análises. No estudo de Veiga (2013), encontrou-se um valor de Alfa de Cronbach de .83 para a escala total. Nesta amostra, encontrou-se um valor de Alfa de Cronbach para a escala total de .84.

### 2.2.3. EMOTION REGULATION QUESTIONNAIRE – CHILDREN AND ADOLESCENTS (ERQ-CA; GULLONE & TAFFE, 2012; ADAPTADO POR TEIXEIRA ET AL., 2015)

O ERQ-CA é constituído por 10 itens, respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, onde 1 corresponde a “discordo totalmente” e 5 corresponde a “concordo totalmente”. Quanto maior o ponto de resposta atribuído a determinado item, maior é a probabilidade de se utilizar a estratégia descrita no item (Gouveia, et al., 2018). Os itens distribuem-se por duas subescalas, relativas a estratégias de autorregulação emocional: redirecionamento cognitivo, inerente a mudanças na interpretação de uma situação emocional (seis itens; e.g., “Quando quero me sentir mais feliz, eu penso em algo diferente”); supressão emocional, referente à inibição da expressão emocional (quatro itens; e.g., “Eu mantenho as emoções para mim”). As subescalas

redirecionamento cognitivo e supressão emocional apresentaram, no estudo de validação em Portugal, um alfa de Cronbach de .74 e .69 respetivamente (Teixeira et al., 2015). Na presente amostra, encontraram-se valores de alfa de Cronbach de .76 para a subescala redirecionamento cognitivo e de .60. para a subescala supressão emocional.

### **2.3. PROCEDIMENTOS**

Efetuar-se pedidos de autorização aos autores dos instrumentos para a sua utilização no presente estudo. Foi apresentado um pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos em meio escolar, ao abrigo do Despacho n.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), o qual foi aprovado (referência n.º 076660000). Em consonância com o método de amostragem por conveniência, foi realizado um pedido de autorização a quatro escolas do distrito de Braga para colaboração. Seguiu-se a entrega de um pedido de consentimento informado aos encarregados de educação, no qual se esclareceu o propósito do estudo e foi solicitada autorização para que os respetivos educandos participassem. Por sua vez, os alunos, sob consentimento dos encarregados de educação, foram também informados do propósito do estudo e voluntariamente decidiram participar ou não no mesmo. Devido à pandemia, os participantes responderam às medidas em formato online, através do *Google Forms*. Procurou-se sensibilizar todos os intervenientes para a importância da honestidade e privacidade no momento de resposta, assim como se manteve disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Todos os consentimentos informados e respostas dos participantes foram guardados sob confidencialidade, não comprometendo a identidade nem a privacidade. A investigação regueu-se pelo Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

### **2.4. ANÁLISES**

Para efetuar as análises dos dados, foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25 para *Windows*. Em primeiro lugar, foram efetuadas análises descritivas. Em segundo lugar, efetuaram-se análises de estatística inferencial. Analisou-se previamente a normalidade da distribuição dos dados, necessária à utilização de testes paramétricos. Uma vez que as variáveis na amostra não seguiam uma distribuição normal, para testar associações entre as variáveis, realizou-se o teste paramétrico Coeficiente de Correlação de Pearson e o teste não paramétrico Coeficiente de Correlação de Spearman, com o intuito de comparar os resultados (Martins, 2011). Uma vez que as conclusões de ambos os testes quanto à rejeição/retenção de hipótese nula foram no mesmo sentido, optou-se por apresentar os resultados dos Coeficientes de Correlação de Pearson. Ainda no âmbito da estatística inferencial, foram efetuadas quatro análises de regressão linear múltipla, que assumiram como variável-resultado, cada dimensão do envolvimento na escola, e como duas variáveis explicativas, o redirecionamento cognitivo e a supressão emocional. Antes de proceder às análises de regressão linear múltipla, testaram-se os pressupostos de independência das observações (através do *Durbin-Watson*), ausência de singularidade e multicolinearidade (através de VIF e *Tolerance*), bem como ausência de *outliers* (através de *Cook's Distance* e resíduos estandardizados) (Field, 2018). Todos os pressupostos estavam cumpridos, à exceção da ausência de *outliers*. Estes casos foram filtrados das análises para prevenir enviesamentos (Field, 2018).

## **3. RESULTADOS**

Os resultados descritivos sugerem que nas subescalas do envolvimento na escola (cognitiva, afetiva, comportamental, agenciativa), os valores médios dos participantes são superiores

às pontuações médias possíveis. Ao nível da autorregulação emocional, na subescala redirecionamento cognitivo, os participantes apresentam valor médio superior à pontuação média possível. Contudo, o mesmo não acontece na subescala supressão emocional, onde a média dos participantes é inferior à pontuação média possível. Nas variáveis, os participantes registam valores máximos compatíveis com as pontuações máximas possíveis. Na dimensão afetiva de envolvimento na escola, a pontuação mínima possível foi superada pelos participantes, contrariamente às restantes variáveis, em que o valor mínimo registado coincidiu com a pontuação mínima possível (Tabela 1).

Tab. 1. Resultados Descritivos e Pontuações Possíveis

Variáveis	Pontuação Mínima Possível	Pontuação Máxima Possível	Mínimo	Máximo	Pontuação Média Possível	Média	Desvio Padrão
Redirecionamento Cognitivo	6	30	6	30	15	22.50	4.85
Supressão Emocional	4	20	4	20	15	10.83	3.48
Envolvimento Cognitivo	5	30	5	30	17.5	20.68	5.29
Envolvimento Afetivo	5	30	10	30	17.5	26.67	4.21
Envolvimento Comportamental	5	30	5	30	17.5	28.01	2.72
Envolvimento Agenciativo	5	30	5	30	17.5	20.80	5.92

Verifica-se a existência de correlações positivas estatisticamente significativas do redirecionamento cognitivo com o envolvimento cognitivo ( $r = .32, p < .001$ ), o envolvimento afetivo ( $r = .30, p < .001$ ), o envolvimento comportamental, ( $r = .11, p = .03$ ), e o envolvimento agenciativo, ( $r = .39, p < .001$ ). Assim, um maior uso de redirecionamento cognitivo está significativamente associado a maior envolvimento cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo na escola. Por sua vez, encontraram-se correlações negativas estatisticamente significativas da supressão emocional com o envolvimento afetivo ( $r = -.17, p < .001$ ), o envolvimento comportamental, ( $r = -.11, p = .03$ ), e o envolvimento agenciativo, ( $r = -.16, p = .002$ ). Um maior uso de supressão emocional está significativamente associado a menor envolvimento afetivo, comportamental e agenciativo na escola (Tabela 2).

Tab. 2. Resultados dos Coeficientes de Correlação de Pearson

Variável	1	2	3	4	5	6
1 Redirecionamento Cognitivo	--					
2 Supressão Emocional	.40	--				
3 Envolvimento Cognitivo	.32***	-.08	--			
4 Envolvimento Afetivo	.30***	-.17***	.32***	--		
5 Envolvimento Comportamental	.11*	-.11*	.19***	.21***	--	
6 Envolvimento Agenciativo	.39***	-.16**	.60***	.37***	.01	--

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Os quatro modelos de regressão linear múltipla são estatisticamente significativos, sendo que as duas variáveis de autorregulação emocional explicam: 15% da variância ( $R^2$  Aj. = .15) do envolvimento cognitivo,  $Z(2, 352) = 31.38, p < .001$ ; 14% da variância ( $R^2$  Aj. = .14) do envolvimento afetivo,  $Z(2, 352) = 28.62, p < .001$ ; 4% da variância ( $R^2$  Aj. = .03) do envolvimento comportamental,  $Z(2, 352) = 7.22, p < .001$ ; e 24% da variância ( $R^2$  Aj. = .23) do envolvimento agenciativo,  $Z(2, 352) = 53.95, p < .001$ . O redirecionamento cognitivo constitui uma variável explicativa estatisticamente significativa de todas as dimensões do envolvimento na escola. Assim, um maior uso de redirecionamento cognitivo está significativamente associado a maiores níveis de envolvimento cognitivo,  $\beta = .38, t = 7.68, p < .001$ , envolvimento afetivo,  $\beta = .32, t = 6.48, p < .001$ , envolvimento comportamental,  $\beta = .16, t = 3.10, p = .002$ , e envolvimento agenciativo,  $\beta = .46, t = 9.80, p < .001$ . A supressão emocional configura também uma variável explicativa estatisticamente significativa de todas as dimensões do envolvimento na escola. Assim, um maior uso de supressão emocional está significativamente associado a menores níveis de envolvimento cognitivo,  $\beta = -.12, t = -2.37, p = .02$ , envolvimento afetivo,  $\beta = -.21, t = -4.25, p < .001$ , envolvimento comportamental,  $\beta = -.12, t = -2.37, p = .02$ , e envolvimento agenciativo,  $\beta = -.19, t = -4.00, p < .001$ .

Tab. 3. Resultados das Análises de Regressão Linear Múltipla

	$R^2$ ( $R^2$ Ajustado)	$Z(2, 352)$	$\beta$	$t$
Envolvimento Cognitivo				
Redirecionamento Cognitivo	.15 (.15)	31.38***	.38	7.68***
Supressão Emocional			-.12	-2.37*
Envolvimento Afetivo				
Redirecionamento Cognitivo	.14 (.14)	28.62***	.32	6.48***
Supressão Emocional			-.21	-4.25***
Envolvimento Comportamental				
Redirecionamento Cognitivo	.04 (.03)	7.22***	.16	3.10***
Supressão Emocional			-.12	-2.37*
Envolvimento Agenciativo				
Redirecionamento Cognitivo	.24 (.23)	53.95***	.46	9.80***
Supressão Emocional			-.19	-4.00***

\* $p < .05$  \*\*\*  $p < .001$

#### 4. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar em que medida a autorregulação emocional constitui um recurso pessoal explicativo do envolvimento de pré-adolescentes na escola. Globalmente, o objetivo foi alcançado e os resultados informam sobre relações entre a autorregulação emocional e o envolvimento na escola. De um modo geral, e atendendo ao que tem vindo a ser descrito na literatura, o presente estudo vai ao encontro do esperado, no sentido em que elevada competência emocional surge como facilitadora de processos académicos (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Especificamente, o redirecionamento cognitivo apresenta-se como estratégia de autorregulação emocional facilitadora do envolvimento na escola, verificando-se o oposto com a supressão emocional.

No que diz respeito à H<sub>1</sub>, os resultados deste estudo demonstraram que o redirecionamento cognitivo se associa positivamente ao envolvimento na escola, nas suas quatro dimensões. Assim, os resultados oferecem suporte empírico para a H<sub>1</sub>. Tal é coerente com estudos que, no âmbito das competências emocionais, sugerem que a capacidade para lidar com a emoção

se relaciona positivamente com o envolvimento na escola (Costa & Faria, 2017; Sampaio et al., 2020). Indivíduos que regulam, de modo adaptativo, as suas próprias emoções tendem a estabelecer relações saudáveis com colegas, docentes e outras figuras do contexto escolar, reforçando o seu sentido de pertença à escola, o interesse no contexto escolar e o envolvimento em novas aprendizagens (Johnson et al., 2001). Estes resultados são também coerentes com estudos prévios que identificam o redirecionamento cognitivo como estratégia eficaz e adaptativa de autorregulação emocional (Gross, 1998; Gross & John, 2004).

Os resultados permitiram ainda sustentar a H2, que sugere relações negativas entre a supressão emocional e o envolvimento na escola. Atendendo aos resultados do presente estudo, percebeu-se que o uso da supressão emocional se associa a menor envolvimento na escola, nas suas quatro dimensões. Estes resultados são alinhados com estudos que identificam a supressão emocional como estratégia pouco eficiente de autorregulação emocional e como fator de risco para o abandono da escola (Matsumoto, 2006). Com base na literatura, poderá ser o caso de que pré-adolescentes que apresentem mais dificuldade em se expressar, recebem o modo como outros poderão reagir à sua expressão emocional e se preocupem com o que os outros possam estar a sentir, revelem menor envolvimento na escola. Pré-adolescentes que utilizam a supressão emocional para autorregulação emocional poderão apresentar dificuldades no relacionamento com os outros (Brazelton & Greenspan, 2002) e, assim, sentir-se menos confiantes para gerir processos de estudo, colaborar em grupos e assumir um papel crítico e mais ativo nos processos de aprendizagem.

Apesar dos seus contributos, o presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, dada a situação pandémica que o país atravessava, não foi possível efetuar a recolha de dados em contexto presencial. Assim, ficou dificultada a tarefa de atender a possíveis dúvidas que os estudantes pudessem apresentar e garantir a total privacidade das respostas. No futuro, seria importante privilegiar a recolha de dados presencial, de modo a melhor controlar fatores que podem influenciar respostas, assegurar a privacidade e autenticidade das mesmas. Em segundo lugar, o estudo foi desenvolvido com uma amostra, na sua totalidade, do distrito de Braga, pelo que os resultados não podem ser generalizados à população portuguesa. Ainda que a amostra tenha sido diversa em percursos académicos (e.g., com retenções e sem retenções) e agregados familiares, seria útil alargar este estudo a outras áreas geográficas. Em terceiro lugar, o ERQ-CA avalia duas estratégias de autorregulação emocional, pelo que estudos futuros poderiam complementá-lo com instrumentos que avaliem outras dimensões ou dificuldades de autorregulação emocional.

Apesar das limitações supracitadas, os resultados obtidos neste estudo possibilitam sugestões para a investigação e prática. Os resultados apontam para a pertinência de mais estudos que continuem a aprofundar relações entre processos emocionais e académicos (Costa & Faria, 2017; Sampaio et al., 2020), dada a sua importância numa visão integradora do sucesso académico (Araújo, 2017). Por exemplo, estudos futuros poderiam ajudar a compreender em que medida a autorregulação emocional poderá ser entendida como uma variável que modera a relação entre o envolvimento na escola e o rendimento académico. Estudos longitudinais poderiam também ser desenvolvidos, a fim de analisar, conjuntamente, a evolução da autorregulação emocional e do envolvimento na escola ao longo do percurso escolar. Investigações que avaliem o impacto de intervenções promotoras de competências emocionais e do envolvimento na escola, de modo a contribuir para o alcance do sucesso académico, seriam também importantes. Por fim, seria útil aliar os construtos analisados neste estudo com outros, como a autoestima e o bem-estar. Com efeito, a escola deve não só apoiar o rendimento académico, mas também ser um espaço onde se valorizam processos emocionais e processos académicos (Costa & Faria, 2017; Martins et al., 2017;

Sampaio et al., 2020). Uma visão de aliança entre estes processos poderá ser importante para sustentar estudos integradores que informem práticas de promoção do sucesso acadêmico, do desenvolvimento saudável e do bem-estar.

No que concerne à prática psicológica, este estudo alerta para a necessidade de sensibilizar as comunidades educativas para a importância dos processos emocionais e acadêmicos, e não apenas para os resultados escolares, como médias de classificação ou rendimento. Por exemplo, com base nos resultados deste estudo, poderão ser de interesse intervenções diretas que promovam o uso mais frequente de estratégias adaptativas de autorregulação emocional, como o redirecionamento cognitivo, desde uma faixa etária precoce, o que, por sua vez, facilitaria o envolvimento na escola. A promoção de estratégias adaptativas de autorregulação emocional poderá igualmente passar pela modalidade indireta, para envolver pais/encarregados de educação e professores na modelação de estratégias e na sensibilização para a importância de processos emocionais e acadêmicos no desenvolvimento saudável de crianças e jovens (Barros et al., 2015). Recomenda-se ainda ajudar os professores a implementar métodos de ensino que promovam a autonomia, a motivação, o juízo crítico e o interesse dos alunos, de modo a promover o envolvimento na escola e, conseqüentemente, resultados mais positivos.

## REFERENCIAS

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2016). O lugar da afectividade na relação pedagógica: Contributos para a formação de professores. *Síntese*, 8, 75-86.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 295-306. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200013>
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Buttler, E., Egloff, B., Wilhelm, F., Smith, N., Erikson, E., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3, 48-67. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48>
- Costa, A. & Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 65-76.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage Edge.
- Finn, J. D., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041. <https://doi.org/10.1177/0013164406299126>
- Gouveia, V. V., Moura, H. M., Oliveira, I. C., Ribeiro, M. G., Rezende, A. T., & Brito, T. R. (2018). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Evidences of Construc Validity and Internal Consistency. *Psico-USF*, 23(3), 461-471. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230306>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. Em J. J. Gross, *Handbook of emotional regulation* (pp. 3-20). The Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409-417. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Johnson, M. K., & Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318-340. <https://doi.org/10.2307/2673138>
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios.
- Martins, G. C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Matsumoto, D. (2006). Are culture differences in emotion regulation mediated by personality traits. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(4), 421-437. <https://doi.org/10.1177/0022022106288478>
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Petrides, K. V. (2018). Career adaptability mediates the effect of trait emotional intelligence on academic engagement. *Revista de Psicodidática*, 23(2), 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.10.001>
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7(1), 1-11.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Sampaio, J., Oliveira, I. M., & Araújo, A. M. (2020). Competência emocional como recurso para o envolvimento de adolescentes na escola. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 57-75. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27646>
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 2(32), 187-198. <https://doi.org/10.14417/ap.746>
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2015). Portuguese Validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): Relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605-621. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.

- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico — Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31-47.
- Veiga, F. H., Martins, C., Covas, F., Veiga, C., Festas, I., Oliveira, I. M., & Archer, N. (2021). Do students with immigrant and native parents perceive themselves as equally engaged in school during adolescence? *Current Psychology* <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02480-2>