

Ana Luíza Pedrosa Neves Aichinger



**EFEITO MEDIADOR DA PERSONALIDADE NA
RELAÇÃO ENTRE ESTILOS PARENTAIS E
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE
UNIVERSITÁRIOS**

Apoio:



**CAMPINAS
2023**

Ana Luíza Pedrosa Neves Aichinger

**EFEITO MEDIADOR DA PERSONALIDADE NA RELAÇÃO ENTRE
ESTILOS PARENTAIS E AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Avaliação em Psicologia Educacional - Avaliação Psicológica, para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: VITHOR ROSA FRANCO

CAMPINAS

2023

157.93 A247e	Aichinger, Ana Luíza Pedrosa Neves. Efeito mediador da personalidade na relação entre estilos parentais e autorregulação da aprendizagem de universitários / Ana Luíza Pedrosa Neves Aichinger. – Campinas, 2023. 105 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Psicologia da Universidade São Francisco. Orientação de: Víthor Rosa Franco. 1. Processo de aprendizagem. 2. Big Five. 3. Parentalidade. 4. Ensino superior. 4. Psicometria. I. Franco, Víthor Rosa. II. Título.
-----------------	--

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU *EM PSICOLOGIA*
MESTRADO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA

Ana Luiza Pedrosa Neves Aichinger defendeu a dissertação "EFEITO MEDIADOR DA PERSONALIDADE NA RELAÇÃO ENTRE ESTILOS PARENTAIS E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 23 de fevereiro de 2023 pela Banca Examinadora constituída por:

Prof. Dr. Vitor Rosa Franco
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Camila Alves Fior
Examinadora

Profa. Dra. Ariela Raissa Lima Costa
Examinadora

Agradecimentos

Gratidão é uma palavra muito poderosa. Na verdade, muito mais do que uma simples palavra, ela é um modo de ser que guia a vida de cada ser humano...

Para mim, ser grata não é simplesmente dizer obrigada a alguém. Ser grata é não ter palavras para dizer o quão feliz, abençoada, maravilhada e realizada estou pela conquista de um objetivo, pelo apoio recebido de pessoas especiais, por ter uma boa saúde, pela oportunidade de me esbanjar na aquisição de conhecimento... Gratidão é sentir tudo isso, é encher os olhos de lágrimas ao receber um elogio, é sentir um friozinho na barriga pela expectativa de algo...

Enfim... sou grata! Eternamente grata por ser quem eu sou e por ter pessoas tão especiais na minha vida que me fazem querer ser um ser humano melhor.

Dedico o meu mestrado a todos vocês que fizeram parte desses dois anos maravilhosos, de muito crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Gratidão, Alexandre, meu marido, meu amor e parceiro de vida! Gratidão pela paciência, pelo abraço caloroso, pelo sorriso sincero, pela parceria diária, pelos constantes incentivos, por acreditar que posso vencer qualquer obstáculo e alcançar o que eu me propuser!

Gratidão, Silvana & Markus, meus amados pais! Gratidão por terem me ensinado a gostar de estudar, por terem me incentivado sempre a correr atrás dos meus sonhos, por terem aberto mão de vontades próprias para me dar o mundo! Gratidão pelo amor e apoio incondicional! Vocês me ensinaram o que é viver!

Gratidão, Augusto, meu querido irmão! Gratidão por se inspirar em mim e por ser meu amigo!

Gratidão aos meus familiares - avós, tios(as) e primos(as) - por confiarem em minha capacidade e pelos constantes elogios!

Gratidão, Vithor, por me orientar de maneira tão sábia, pelo constante apoio e por ter me mostrado o verdadeiro universo da ciência!

Gratidão, Camila e Ariela, pelas contribuições à minha dissertação!

Gratidão às Universidades que cederam espaço para a realização da minha coleta de dados!

Gratidão aos Universitários que participaram da minha pesquisa!

Gratidão, gratidão, gratidão!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Aichinger, A. L. P. N. (2023). *Efeito mediador da personalidade na relação entre estilos parentais e autorregulação da aprendizagem de universitários*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.

A autorregulação da aprendizagem, considerada como uma das habilidades mais importantes do ser humano, é um processo multidimensional de regulação, controle e monitoramento de comportamentos, pensamentos, motivações e afetos para que objetivos acadêmicos sejam alcançados. O processo de autorregulação da aprendizagem é influenciado por diversos fatores, entre eles, personalidade e relação entre pais e filhos. Os comportamentos utilizados pelos responsáveis na interação com os filhos caracterizam os estilos parentais, classificados como autoritativo, autoritário, indulgente e negligente. É nesse sentido que o presente estudo tem o objetivo de investigar como a autorregulação da aprendizagem de universitários é impactada por diferentes estilos parentais, mediada pelos cinco grandes fatores da personalidade dos universitários. Participaram da pesquisa 646 universitários da cidade de Belo Horizonte, selecionados de forma não-aleatória, por conveniência. A média de idade dos participantes foi de 22.32 anos ($DP = 6.01$ anos). Presencialmente, os participantes responderam a um formulário composto pelos instrumentos: Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ); Questionário de Percepção dos Pais (versão feminina e masculina; QPPF e QPPM); Inventário dos Cinco Grandes Fatores (BFI-20); e um questionário sociodemográfico. Para averiguar as evidências de validade estrutural dos instrumentos, realizou-se Análise Fatorial Confirmatória e para evidências de fidedignidade, foi calculado o índice de confiabilidade composta. Uma vez verificada a qualidade psicométrica dos instrumentos, realizou-se a Modelagem por Equação Estrutural para testar as hipóteses do estudo em um modelo único. A partir das análises, foi possível observar que, de maneira geral, os cinco traços da personalidade dos universitários medeiam a relação entre estilos parentais e autorregulação da aprendizagem, e essa relação se diferencia de acordo com os níveis de 'Responsividade' e 'Exigência' comportamental da figura materna e paterna dos estudantes. Além disso, observou-se que a avaliação dos universitários sobre 'Responsividade' e 'Exigência' da figura materna e paterna influencia a percepção dos estudantes sobre o estilo parental adotado por seus responsáveis. Dadas as limitações deste estudo, sugere-se a continuidade de investigações sobre a relação entre estilos parentais, personalidade e autorregulação da aprendizagem em universitários para averiguar se o presente modelo de mediação é adequado ou não para amostras brasileiras. Ainda, recomenda-se a realização de investigações futuras nesta mesma temática, porém levando em consideração a percepção que os próprios responsáveis têm sobre seu estilo parental, para que seja possível compreender se a percepção sobre estilos parentais de universitários e responsáveis são discrepantes, e seus respectivos efeitos na personalidade e na autorregulação da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: processo de aprendizagem, *Big Five*, parentalidade, ensino superior, psicometria.

Abstract

Aichinger, A. L. P. N. (2023). *Mediation effect of personality on the relationship between parenting styles and self-regulated learning in college students*. Master's Thesis, Post-Graduate Studies in Psychology, University San Francisco, Campinas, São Paulo.

The self-regulation of learning, considered one of the most important skills of human beings, is a multidimensional process of regulation, control and monitoring of thoughts, behaviors, motivations and affections so that academic goals are achieved. The process of self-regulation of learning is influenced by several factors, including personality and the relationship between parents and children. The behaviors used by the parents for interacting with their children characterize the parenting styles, classified as authoritative, authoritarian, indulgent and negligent. The present research aims to investigate how the self-regulation of learning in college students is impacted by different parenting styles, mediated by the five personality traits of college students. 646 university students from the city of Belo Horizonte participated in the research, selected non-randomly for convenience. The mean age of participants was 22.32 years (SD = 6.01 years). The participants answered a form composed of the instruments: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ); Parental Perception Questionnaire (female and male version; QPPF and QPPM); Big Five Inventory (BFI-20); and a sociodemographic questionnaire. To verify the evidence of structural validity of the instruments, Confirmatory Factor Analysis was performed and for evidence of reliability, Composite Reliability was calculated. Once the psychometric properties of the instruments were verified, Structural Equation Modeling was performed to test the study hypotheses in a single model. With this setting, it was possible to observe that, in general, the five personality traits of college students mediate the relationship between parenting styles and self-regulation of learning, and this relationship differs according to the levels of 'Responsiveness' and 'Demandingness' behavior of maternal and paternal figure. In addition, it was observed that the college students' evaluation of 'Responsiveness' and 'Demandingness' of the maternal and paternal figure influences the students' perception of the parenting style adopted by their parents. Given the limitations of this study, it is suggested that further studies investigate the relationship between parenting styles, personality and self-regulation of learning in college students to verify whether the present mediation model is adequate or not for Brazilian samples. In addition, future investigations on this same topic are suggested, but taking into account the perception that the parents have of themselves about their parenting style, so that it is possible to understand whether the perception of parenting styles of university students and parents are discrepant, and their respective effects on personality and self-regulation of the student learning.

Keywords: learning process, Big Five, parenting, higher education, psychometrics.

Sumário

LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE TABELAS	xii
INTRODUÇÃO.....	1
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DIMENSÕES E PRINCIPAIS MODELOS TEÓRICOS.....	2
MODELO DE ALBERT BANDURA (1978).....	8
MODELO DE BARRY J. ZIMMERMAN (1998, 2000, 2002).....	9
MODELO DE DALE SCHUNK (2001).....	12
MODELO DE PAUL PINTRICH (2000, 2004).....	14
ESTILOS PARENTAIS E SEUS IMPACTOS NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS.....	18
PERSONALIDADE, ESTILOS PARENTAIS E SEUS EFEITOS NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.....	28
O PRESENTE ESTUDO.....	34
MÉTODO.....	36
PARTICIPANTES.....	36
INSTRUMENTOS.....	38
<i>Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ)</i>	38
<i>Questionário de Percepção dos Pais</i>	40
<i>Inventário dos Cinco Grandes Fatores (BFI-20)</i>	41
<i>Questionário Sociodemográfico</i>	41

PROCEDIMENTOS.....	42
PLANO DE ANÁLISE DE DADOS.....	42
RESULTADOS.....	44
DISCUSSÃO.....	54
ESTUDOS PSICOMÉTRICOS.....	54
MODELO DE MEDIAÇÃO ENTRE ESTILOS PARENTAIS, PERSONALIDADE E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
LIMITAÇÕES E PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES.....	64
ESTUDOS FUTUROS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE.....	87
ANEXOS.....	91

Lista de figuras

Figura 1- Reciprocidade Triádica da Teoria Sociocognitiva (Bandura 1986, 2018).....	3
Figura 2- Subprocessos do Modelo de Autorregulação da Aprendizagem de Bandura (1978).....	9
Figura 3- Ciclo da Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (1998, 2000, 2002).....	10
Figura 4- Classificação de Estilos Parentais segundo Maccoby e Martin (1983).....	23
Figura 5- Modelo teórico do presente estudo.....	35
Figura 6- Representação gráfica dos resultados encontrados.....	52

Lista de tabelas

Tabela 1- Esquema da Autorregulação da Aprendizagem de Schunk (2001).....	13
Tabela 2- Fases e áreas da autorregulação da aprendizagem (Pintrich, 2000, 2004; Polydoro & Azzi, 2009).....	14
Tabela 3- Fatores, subescalas e exemplos de itens do MSLQ.....	16
Tabela 4- Relação entre estilos parentais e autorregulação da aprendizagem em diversos países do mundo.....	27
Tabela 5- Características sociodemográficas da amostra.....	36
Tabela 6- Ajustes gerais das análises fatoriais das escalas do estudo.....	44
Tabela 7- Menores e maiores cargas fatoriais absolutas e confiabilidades compostas para cada escala.....	45
Tabela 8- Estimativas de efeitos padronizados para análise de caminhos.....	47
Tabela 9- Cargas fatoriais, correlações e confiabilidades compostas dos fatores hierárquicos.....	50
Tabela 10- Hipóteses e seus respectivos resultados.....	56

Introdução

O processo de aprendizagem acadêmica de universitários depende da capacidade autorregulatória de cada indivíduo. A autorregulação da aprendizagem requer dos estudantes habilidades proativas de controle, monitoramento e regulação de algumas dimensões básicas da aprendizagem, a saber, social, cognitiva/metacognitiva, motivacional e emocional/afetiva (Boruchovitch, 2014; Ganda & Boruchovitch, 2018; Zimmerman & Moylan, 2009; Zimmerman & Schunk, 2011). Essas quatro dimensões são desenvolvidas e potencializadas no indivíduo com o auxílio do ambiente físico e social no qual está inserido, mas, principalmente, da família, pois a família é o primeiro ambiente que o indivíduo tem de socialização com o meio e que lhe ensina diferentes modos de ser, existir e se relacionar com o mundo (Bandura, 1989, 1991; Martinelli et al., 2017; Santos et al., 2014). A forma como os indivíduos se comportam e se relacionam com o mundo constituem seu funcionamento humano (Bandura, 1989, 2018).

Cada sistema familiar apresenta um conjunto de crenças e valores que é passado de geração em geração dentro de cada família. Essas crenças e valores norteiam as atitudes, ações e comportamentos dos membros da família, e principalmente, na maneira como pais¹ criam e educam os filhos. O conjunto de atitudes, ações e comportamentos dos pais na educação dos filhos é denominado estilo parental, e cada estilo parental exerce influência na personalidade (Lianos 2015; Maddahi et al., 2012; Maddahi & Samadzadeh, 2010; Metwally, 2018; Mota & Ferreira, 2019), bem como no processo de aprendizagem dos filhos (Martinelli et al., 2017). Na literatura, existem estudos que investigam a relação entre estilos parentais e personalidade de universitários (Maddahi et al., 2012), como também entre personalidade de estudantes do ensino superior e sua

¹ No presente trabalho, a palavra pais pode se referir tanto aos pais biológicos quanto aos responsáveis primários de cada indivíduo, dado que nem todas as pessoas são criadas e/ou educadas pelos pais biológicos.

autorregulação da aprendizagem (Babakhani, 2014; Barros et al., 2022; Bruso et al., 2020; Dörrenbächer & Perels, 2016; Latipah et al., 2021).

Contudo, a relação entre estilos parentais, personalidade e autorregulação da aprendizagem não foi encontrada na literatura, especialmente no que diz respeito aos alunos do contexto universitário brasileiro. É nessa perspectiva que o presente estudo tem como objetivo compreender como a autorregulação da aprendizagem de universitários é impactada por diferentes estilos parentais, mediada pelos cinco grandes fatores da personalidade dos próprios estudantes universitários.

Autorregulação da Aprendizagem: Dimensões e Principais Modelos Teóricos

A autorregulação da aprendizagem é um processo multidimensional, cíclico, consciente e voluntário que permite ao ser humano observar, monitorar e controlar pensamentos, comportamentos, motivações e afetos em prol de metas pessoais e acadêmicas (Bandura, 1991; Sampaio et al., 2012; Veiga-Simão & Frison, 2013; Zimmerman, 2000, 2013). Nesse sentido, o indivíduo age consciente e proativamente no gerenciamento de estratégias para alcançar objetivos pré-estabelecidos e obter êxito no que se propôs a fazer. Por apresentar características de multidimensionalidade, proatividade, bem como por ser cíclica, consciente e voluntária, a autorregulação pode ser considerada como uma das habilidades mais importantes do ser humano (Bandura, 1991; Polydoro & Azzi, 2008, 2009; Zimmerman, 1990, 2000, 2013).

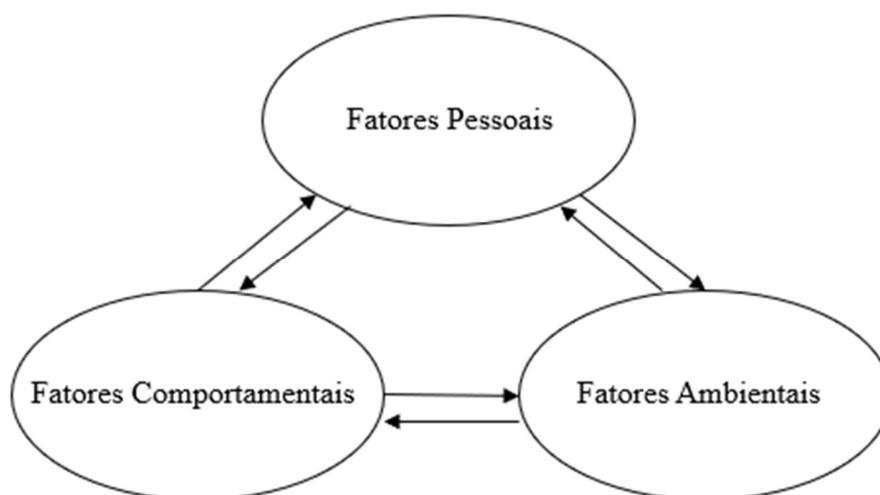
Desde a década de 1980, a autorregulação da aprendizagem vem sendo foco de investigação de pesquisadores do contexto educacional que buscam entender suas características, bem como seus impactos na vida de estudantes da educação básica e superior (Bandura, 1991; Ganda & Boruchovitch, 2018; Panadero, 2017; Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2000, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011). Assim, é possível encontrar na literatura diferentes teorias

psicológicas que fundamentam os estudos sobre autorregulação da aprendizagem, como as teorias do condicionamento operante, fenomenológica, volitiva, sócio-histórica, processamento da informação, construtivista e sociocognitiva (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2001).

Dentre essas teorias, a mais difundida é a teoria sociocognitiva que apresenta o pressuposto de que o funcionamento humano é produto da relação de causa e efeito entre três fatores presentes na realidade de cada pessoa, entre eles, fatores pessoais (p.ex., processos cognitivos, crenças, sentimentos, motivações, expectativas, conhecimentos), comportamentais (p.ex., atos, escolhas, verbalizações) e ambientais (p.ex., físico, social; Bandura, 1989, 2018). A relação triádica e causal do funcionamento humano está representada na Figura 1.

Figura 1

Reciprocidade Triádica da Teoria Sociocognitiva (Bandura 1986, 2018)



Nota. A figura representa o modelo triádico de reciprocidade triádica que determina o funcionamento humano: fatores pessoais, comportamentais e ambientais se afetam e são afetados reciprocamente, moldando a forma de ser e agir de cada pessoa.

Na concepção da teoria sociocognitiva, cada indivíduo exerce um papel ativo, intencional e autorregulador no curso da vida, produzindo por meio de suas ações efeitos em si mesmo e no ambiente físico e social que se encontra, durante o processo de constituição do funcionamento humano (Bandura, 1997, 2018). Dessa forma, assume-se cada pessoa como responsável pelas suas atitudes, assim como pelas consequências advindas de seus atos (Bandura, 1997). A atuação intencional do ser humano no meio em que está inserido é chamada por Bandura (1997, 2001, 2018) de agência humana, a qual possui três propriedades principais: premeditação, autorreação e autorreflexão.

Na premeditação, as pessoas orientam a si mesmas na criação de planos de ação, adotando metas e visualizando os possíveis resultados de suas ações. Ao visualizar os prováveis resultados de seus atos, as pessoas conseguem regular seus comportamentos, motivações e afetos no momento presente, bem como dar ou enxergar sentido para a própria vida. A segunda propriedade da agência humana é a autorreação, em que o indivíduo autorregula seus comportamentos ao avaliá-los, positiva ou negativamente, mediante padrões comportamentais, como também pelos resultados que obtém (Bandura, 2001, 2018).

A terceira propriedade da agência humana, denominada autorreflexão (Bandura, 2001, 2018), está relacionada à capacidade dos indivíduos de avaliar suas próprias aptidões internas. Entre essas, listam-se a reflexão do indivíduo sobre sua autoeficácia—percepção do indivíduo sobre a própria capacidade para aprender, realizar tarefas, enfrentar desafios e exercer controle sobre situações cotidianas (Bandura, 1989)—, sobre seus padrões de pensamentos e comportamentos, sobre o sentido e eficiência dos planos de ação, sobre os conflitos entre ações e resultados indesejados e possíveis alternativas para aprimoramento de comportamentos. É válido ressaltar que a capacidade autorreflexiva dos indivíduos é chamada também de metacognição (Vermetten et al., 1999; Vermunt, 1996), a qual é considerada por Bandura (1991, 1997, 2001,

2018) como um dos principais aspectos que determina a agência humana, juntamente com o processo de autorregulação e autoeficácia.

O fato de que cada indivíduo molda o curso da própria vida por meio de ações e pelos resultados de tais ações não lhe torna o único agente responsável na construção da própria história (Bandura, 1997). Isso ocorre porque as pessoas vivem em um sistema social regido por leis e regras que guiam os comportamentos humanos, além de a todo momento as pessoas estarem em interação umas com as outras, direta ou indiretamente. Por esses motivos, Bandura (2001, 2018) propôs três classificações para a agência humana, sendo elas agência pessoal, agência delegada e agência coletiva. A agência pessoal é caracterizada como a ação pró-ativa e intencional do sujeito no ambiente; a agência delegada se refere à transferência do papel ativo à outra pessoa; e a agência coletiva é a junção de conhecimentos, esforços, habilidades e recursos de um grupo de pessoas em prol de um objetivo comum.

Destaca-se que mesmo recebendo diferentes classificações, as três formas de agência humana podem estar presentes na vida dos seres humanos ao mesmo tempo ou de maneira independente, variando conforme o contexto e às necessidades momentâneas de cada indivíduo (Bandura, 1997, 2001). Isso significa que tanto no contexto acadêmico quanto no contexto familiar, por exemplo, além do indivíduo ser agente da própria aprendizagem acadêmica e para a construção/funcionamento do sistema familiar, seus pais, familiares, amigos e professores também são agentes ativos e reguladores da vida dessa pessoa por apresentar uma relação direta e/ou indireta com ela, impactando seu modo de ser e agir no mundo.

Especificamente no contexto acadêmico universitário, a importância das interações interpessoais para a performance dos estudantes no dia-a-dia é tão marcante, que o meio social dos alunos é uma das quatro dimensões fundamentais para o processo de aquisição e fixação de conhecimento (Boruchovitch, 2014; Ganda, 2016; Ganda & Boruchovitch, 2018; Zimmerman &

Moylan, 2009; Zimmerman & Schunk, 2011). Em outras palavras, à luz da teoria sociocognitiva, a autorregulação engloba a relação entre quatro dimensões básicas que impactam diretamente a aprendizagem dos estudantes, bem como seu resultado acadêmico: (i) social; (ii) cognitiva/metacognitiva; (iii) motivacional; e (iv) emocional/afetiva.

A dimensão social envolve as pessoas presentes no contexto acadêmico dos alunos e que influenciam seu processo de aprendizagem, por exemplo, pais, professores, colegas, contexto cultural e econômico. Assim, na dimensão social, o conhecimento é co-construído entre aluno-aluno/professor-aluno/pais (ou responsáveis primários)-aluno, assim como suas motivações e afetos são co-regulados dentro e fora do espaço acadêmico (Ganda, 2016; Ganda & Boruchovitch, 2018). A dimensão cognitiva/metacognitiva se refere às estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos para aprender (Ganda & Boruchovitch, 2018). Essas estratégias se dividem em cognitivas e metacognitivas. Segundo Vermetten et al. (1999) e Vermunt (1996), as cognitivas são padrões de pensamentos que os estudantes usam para processar o conteúdo assimilado, como a estruturação, memorização e seleção de informações, para, assim, aplicá-las concretamente. Enquanto isso, as estratégias metacognitivas são definidas como a reflexão, controle e coordenação das estratégias cognitivas para monitorar se o aprendizado prossegue como o planejado e para perceber e diagnosticar as causas de possíveis dificuldades, a fim de ajustar o processo de aprendizado.

A terceira dimensão fundamental para a aprendizagem é a motivacional, caracterizada pelas crenças que os alunos têm de si próprios, dentre as quais se destacam as crenças de autoeficácia, atribuições causais e teorias implícitas de inteligência (Ganda, 2016; Ganda & Boruchovitch, 2018). A autoeficácia pode ser definida como a percepção dos indivíduos sobre sua capacidade de realizar tarefas e aprender (Bandura, 1997). As atribuições causais são as causas atribuídas pelos alunos que podem explicar os motivos de seus sucessos e fracassos acadêmicos. Por fim, as teorias implícitas de inteligência se referem às percepções dos estudantes sobre a origem de sua capacidade

intelectual, que podem ser inatas ou desenvolvidas ao longo do tempo (Azzi & Polydoro, 2017; Bandura, 2003; Ganda, 2016; Ganda & Boruchovitch, 2018). A última dimensão para a aprendizagem é a emocional/afetiva, que se refere à regulação das respostas emocionais do indivíduo, como reavaliação cognitiva, expressão e/ou supressão de emoções. Tais respostas emocionais afetam tanto positiva quanto negativamente a autorregulação dos alunos, dependendo das estratégias cognitivas e metacognitivas estabelecidas pelos próprios estudantes, da intensidade de suas emoções, como também do suporte social que recebem no contexto acadêmico (Ganda, 2016; Ganda & Boruchovitch, 2018).

A fim de entender e explicar o funcionamento do processo de aprendizagem no contexto acadêmico, diferentes autores (p.ex., Bandura, 1978; Efklides, 2011; Perels et al., 2005; Pintrich, 2000, 2004; Rosário, 2004; Schunk, 2001; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 1998, 2000, 2002) desenvolveram modelos teóricos sobre autorregulação da aprendizagem na perspectiva sociocognitiva. Cada modelo teórico aborda as quatro dimensões fundamentais para a aprendizagem dos estudantes, porém o foco em cada dimensão varia de modelo para modelo. À título de exemplo, os modelos de Efklides (2011) e Winne e Hadwin (1998) apresentam um enfoque cognitivista, em que valorizam o funcionamento cognitivo e seus respectivos processos para a autorregulação da aprendizagem dos estudantes. Pintrich (2000, 2004) e Zimmerman (1998, 2000, 2002) destacam questões motivacionais para a aprendizagem, Bandura (1978) ressalta questões individuais (internas) e contextuais/sociais (externas) no processo de aprendizagem, e Schunk (2001) foca seu modelo em questões contextuais/sociais (Panadero, 2017; Veiga-Simão & Frison, 2013). Entre esses modelos, quatro merecem destaque principal: o de Bandura (1978); o de Zimmerman (1998, 2000); o de Schunk (2001); e o de Pintrich (2000, 2004).

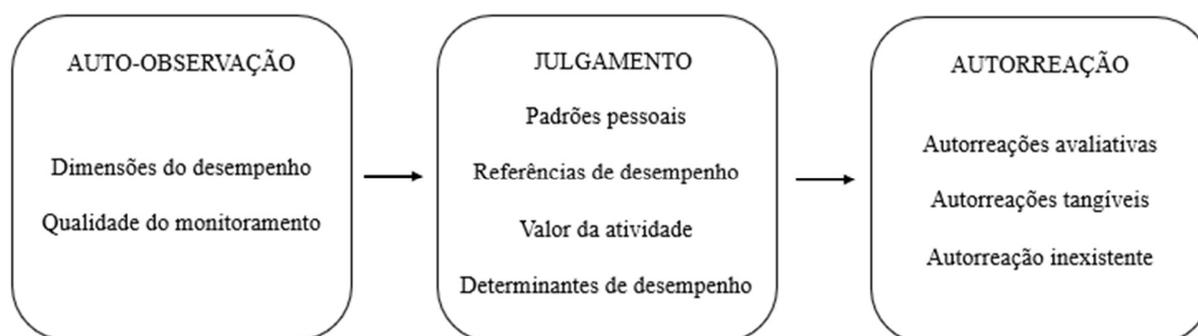
Modelo de Albert Bandura (1978)

Bandura (1978) foi o autor que desenvolveu o primeiro modelo teórico sobre autorregulação da aprendizagem. O objetivo do modelo de Bandura (1978) é explicar os processos cognitivos e sociais que levam à autorregulação do comportamento humano por meio de três subprocessos denominados auto-observação, julgamento e autorreação (Azzi & Polydoro, 2017; Bandura, 1978; Ganda & Boruchovitch, 2018; Panadero, 2017; Polydoro & Azzi, 2009). O subprocesso auto-observação possibilita ao indivíduo reconhecer seus comportamentos, identificar sob que circunstâncias ele ocorre e seus possíveis impactos na vida do indivíduo. Por sua vez, o subprocesso julgamento se refere à avaliação que o indivíduo faz de seu desempenho em determinada tarefa/atividade, a partir de desempenhos em tarefas/atividades anteriores, comparação entre colegas de classe, normas sociais, bem como padrões, valores e princípios pessoais.

Mediante a observação de seus comportamentos e avaliação positiva ou negativa de seu desempenho acadêmico, o modelo de Bandura diz que o indivíduo emite respostas afetivas, cognitivas e espontâneas, como incentivos motivacionais, punições, recompensas, mudanças de estratégias de estudo e autocorreções. A emissão de respostas em função do autojulgamento do desempenho acadêmico caracteriza o subprocesso chamado autorreação (Bandura, 1978; Ganda, 2016; Ganda & Boruchovitch, 2018; Polydoro & Azzi, 2009), o qual retroalimenta o processo de autorregulação e inicia um novo fluxo de auto-observação, julgamento e autorreação (Polydoro & Azzi, 2009). Os três subprocessos que explicam a autorregulação da aprendizagem no modelo de Bandura (1978) estão apresentados na Figura 2.

Figura 2

Subprocessos do Modelo de Autorregulação da Aprendizagem de Bandura (1978)



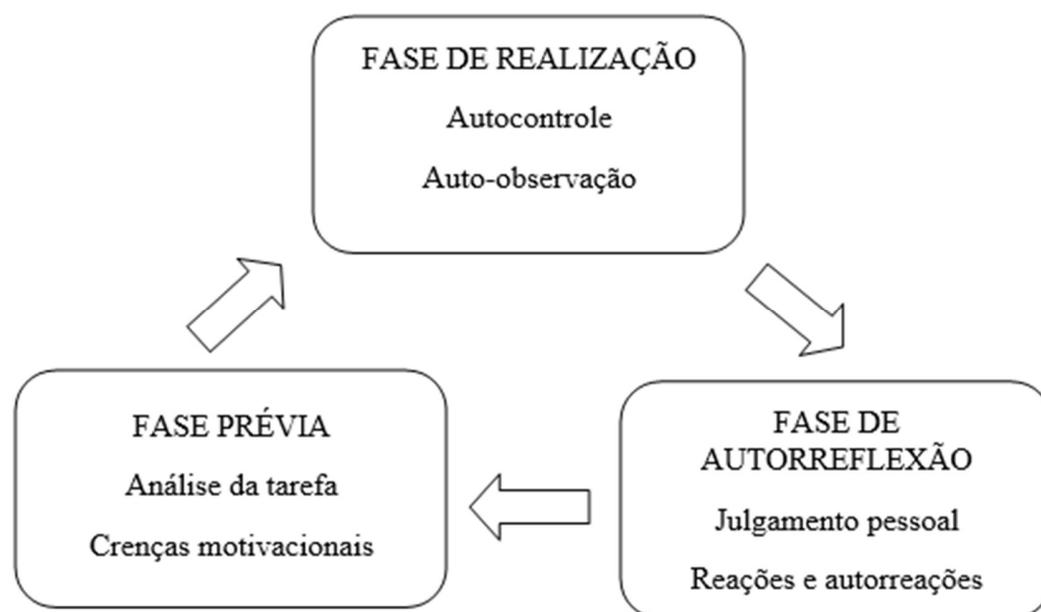
Nota. A figura representa os subprocessos da autorregulação da aprendizagem. O fluxo do processo se inicia na auto-observação, passa pelo julgamento e termina na autorreação. Cada subprocesso apresenta características que determinam a qualidade e a intensidade do processo autorregulatório.

Modelo de Barry J. Zimmerman (1998, 2000, 2002)

Também um dos pioneiros no desenvolvimento da teoria sociocognitiva juntamente com Bandura, Zimmerman (1998, 2000, 2002) propôs um modelo cíclico para explicar o processo de autorregulação da aprendizagem, que envolve três fases sequenciais da aprendizagem: fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão. As relações entre cada uma dessas fases estão representadas na Figura 3.

Figura 3

Ciclo da Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (1998, 2000, 2002)



Nota. A figura representa o modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem. O ciclo começa na fase prévia, segue para a fase de realização e finaliza na fase de autorreflexão. Cada fase possui processos autorregulatórios, que estão citados abaixo do nome de cada fase.

A fase prévia é anterior ao processo de aprendizagem e envolve duas categorias de processos, sendo elas a análise de tarefas e as crenças motivacionais. Na análise de tarefa, o estudante estabelece os objetivos que deseja atingir no processo de aprender e planeja estrategicamente a execução de tarefas acadêmicas. As crenças motivacionais envolvem crenças de autoeficácia, expectativas de resultado de atividades acadêmicas, interesse pela tarefa, crenças sobre a finalidade da tarefa e julgamentos positivos em relação ao desempenho e competência do indivíduo (Emílio & Polydoro, 2017; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Moylan, 2009).

A fase de realização é o processo que ocorre durante a execução de atividades acadêmicas, em que o estudante põe em prática o planejamento feito na fase prévia. Os esforços despendidos na fase de realização influenciam o desempenho e a concentração dos alunos no momento em que desenvolvem a tarefa (Emílio & Polydoro, 2017; Zimmerman & Moylan, 2009). Nessa fase, ocorrem dois processos autorregulatórios. O primeiro diz respeito ao autocontrole, em que o estudante utiliza estratégias para auxiliar a aprendizagem, tais como gerenciamento do tempo, estruturação do ambiente e busca de ajuda interpessoal (Zimmerman, 2008; Zimmerman & Moylan, 2009). O segundo processo se refere à auto-observação, caracterizada pelo acompanhamento que o aluno faz de seu desempenho, de seus resultados e dos estímulos que podem interferir na realização da tarefa (Emílio & Polydoro, 2017; Zimmerman, 2000). Na fase de realização, *feedbacks* instantâneos (ou recordações cognitivas e metacognitivas) sobre o desempenho da atividade podem ocorrer, a fim de que o aluno possa observar se as estratégias utilizadas durante a execução da tarefa foram adequadas para alcançar objetivos ou se será necessário fazer ajustes (Ganda & Boruchovitch, 2018).

A terceira e última fase do processo cíclico de autorregulação é a de autorreflexão, momento em que o estudante realiza um autojulgamento de seu desempenho na tarefa, faz comparações com resultados obtidos anteriormente, bem como atribui causas ao resultado da tarefa (Emílio & Polydoro, 2017; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Moylan, 2009). Nessa fase, também estão incluídos os níveis emocionais e de satisfação do indivíduo em relação ao desempenho na tarefa, que podem ser positivos (p.ex., euforia) ou negativos (p.ex., ansiedade, raiva; Emílio & Polydoro, 2017; Zimmerman & Cleary, 2009).

O modelo cíclico desenvolvido por Zimmerman (2000, 2002) para representar o processo da autorregulação da aprendizagem também pode ser chamado de modelo Multinível, porque engloba as quatro etapas que os estudantes precisam passar para desenvolver a habilidade de

autorregular a própria aprendizagem. Em outras palavras, segundo Zimmerman (2000, 2002) o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem ocorre em um *continuum*, sendo que inicialmente o sujeito depende do apoio social para estudar e adquirir conhecimento, e gradualmente desenvolve a independência para autocontrolar sua aprendizagem.

Para que o estudante consiga desenvolver a capacidade de autorregular a própria aprendizagem, ele passa pelos seguintes estágios: observação, o aluno observa outra pessoa (modelo) atuando no processo de aprendizagem; emulação, o estudante imita os comportamentos da outra pessoa, o qual reproduz completa ou quase completamente os padrões comportamentais do modelo; autocontrole, o aluno já consegue dominar determinadas habilidades por meio de lembranças verbais ou visuais, sem a necessidade de ter um modelo próximo para imitação ou auxílio; e autorregulação, nível que o estudante alcança quando consegue adaptar sistematicamente seu desempenho às mudanças sociais e contextuais, variando estratégias e fazendo ajustes no processo de aprendizado conforme os resultados obtidos (Panadero, 2017; Zimmerman, 2000).

Modelo de Dale Schunk (2001)

Schunk (2001) apresentou um modelo para explicar o processo de autorregulação da aprendizagem semelhante ao modelo cíclico proposto por Zimmerman (1998, 2000), o qual também apresenta três fases, a saber, fase prévia, fase de controle do desempenho e fase de autorreflexão. Apesar das semelhanças ao modelo de Zimmerman (1998, 2000), o esquema de Schunk (2001) evidencia algumas diferenças em cada uma das três fases. Assim, na fase prévia o autor inclui a importância da modelagem social na aprendizagem dos alunos, de forma que as ações e o sucesso das pessoas no contexto acadêmico podem servir como modelo e incentivo para a trajetória acadêmica dos estudantes.

Na fase de controle do desempenho, Schunk (2001) aponta a importância da comparação dos alunos com seus pares, autoverbalização (p.ex., construir perguntas, ler em voz alta, pensar em voz alta), assim como do *feedback* que o professor oferece ao aluno sobre sua conduta e desempenho em sala de aula, fatores que podem favorecer o esforço, a motivação e a autoeficácia dos próprios alunos e, conseqüentemente, impactar positivamente seu processo de aprendizagem.

Por fim, na fase de autorreflexão, Schunk (2001) indica a relevância do automonitoramento, bem como da autoavaliação dos estudantes para o aprimoramento do seu processo de aprender. Além disso, destaca o papel fundamental das contingências de recompensa nessa fase, ou seja, se o aluno visualiza como pode ser favorecido/recompensado caso atinja objetivos acadêmicos, poderá esforçar-se e motivar-se para obter êxito no processo de aprendizagem. O modelo da autorregulação da aprendizagem de Schunk (2001) está apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

Esquema da Autorregulação da Aprendizagem de Schunk (2001)

<i>Fases</i>	<i>Processos</i>
Prévia	Estabelecimento de metas Modelagem social
Controle do desempenho	Comparações sociais <i>Feedback</i> atribucional Autoverbalização e instrução de estratégias
Autorreflexão	Autoavaliação e <i>feedback</i> do processo Automonitoramento Contingências de recompensa

Nota. A figura representa o modelo da autorregulação da aprendizagem de Schunk (2001), com suas respectivas fases e processos fundamentais de cada fase.

Modelo de Paul Pintrich (2000, 2004)

O modelo da autorregulação da aprendizagem desenvolvido por Pintrich (2000, 2004) é composto por quatro fases denominadas planejamento e ativação, monitoramento, controle/regulação e avaliação. Cada uma das quatro fases apresenta quatro áreas diferentes para regulação, a saber, cognição, motivação/emoção, comportamento e contexto, as quais englobam diversos processos fundamentais da autorregulação, como ativação de conhecimento previamente adquirido, auto-observação, julgamento da autoeficácia, entre outros (Panadero, 2017; Pintrich, 2004), que podem ser vistas na Tabela 2.

Tabela 2

Fases e áreas da autorregulação da aprendizagem (Pintrich, 2000, 2004; Polydoro & Azzi, 2009)

Áreas de Autorregulação	Fase 1 Antecipação, Planejamento e Ativação	Fase 2 Monitoramento	Fase 3 Controle/Regulação	Fase 4 Reação e Reflexão
Cognição	* Estabelecimento de metas * Ativação de conhecimento prévio relevante * Ativação de conhecimento metacognitivo	* Consciência metacognitiva e auto-observação da cognição	* Seleção e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para a aprendizagem	* Julgamentos cognitivos * Atribuições
Motivação	* Adoção de orientação a meta * Crenças de autoeficácia * Ativação das crenças de valor da tarefa * Ativação de interesse pessoal * Afetos e emoções	* Consciência e monitoramento da motivação e das emoções	* Seleção e adaptação de estratégias para direcionar a motivação e as emoções	* Reações afetivas * Atribuições
Comportamento	* Planejamento do tempo, do esforço e da auto-observação do comportamento	* Consciência e monitorização do esforço, uso do tempo, necessidade de ajuda * Auto-observação do comportamento	* Fortalecimento ou enfraquecimento do esforço * Persistir/abandonar * Busca de ajuda	* Escolha do comportamento
Contexto	* Percepção da tarefa * Percepção do contexto	* Monitoramento das condições da tarefa e contextuais	* Alterações nos requisitos da tarefa * Alterações no contexto	* Avaliação da tarefa e do contexto

Nota. A figura apresenta as fases da autorregulação da aprendizagem, com suas respectivas áreas e processos.

Em relação às fases que compõem o modelo de Pintrich (2000, 2004), a primeira delas está associada ao planejamento do processo de aprendizagem, que envolve o estabelecimento de metas, ativação de conhecimentos previamente adquiridos, conhecimento sobre a tarefa, conhecimento metacognitivo e sobre contexto no qual o estudante está inserido. Nessa fase, ocorre também a ativação de crenças motivacionais, planejamento de tempo e esforço a ser despendido na tarefa (Pintrich 2000, 2004; Polydoro & Azzi, 2009).

A segunda fase do modelo compreende o monitoramento dos processos cognitivos, emoções, afetos, condições da tarefa e contexto de aprendizagem. Dado o monitoramento desses diversos fatores, o estudante seleciona e regula as estratégias utilizadas durante a execução da tarefa. A regulação/controle de tais estratégias faz parte da terceira fase do modelo de autorregulação da aprendizagem de Pintrich (2000, 2004). Por último, a fase de avaliação inclui o julgamento/avaliação que o estudante realiza sobre seu desempenho na atividade. Nessa fase o estudante avalia seus comportamentos, motivações, resultado obtido, tarefa em si, ambiente, percepções sobre o resultado alcançado, bem como possíveis alternativas para aprimoramento da própria aprendizagem (Pintrich, 2004, Polydoro & Azzi, 2009).

Além do modelo proposto, umas das grandes contribuições de Pintrich para a teoria sociocognitiva e, principalmente, para a autorregulação da aprendizagem, foi o desenvolvimento do *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ; Panadero, 2017; Pintrich et al., 1991), instrumento composto por 81 itens divididos em duas seções, denominadas motivação e estratégias de aprendizagem. A seção motivação apresenta três fatores e seis subescalas e a seção estratégias de aprendizagem, três fatores e nove subescalas, mostrados na Tabela 3. O objetivo do MSLQ é

investigar tanto a motivação quanto o uso de estratégias no processo de aprendizagem, que quando combinadas oferecem informações mais detalhadas sobre o processo autorregulatório tanto de estudantes universitários (Panadero, 2017; Pintrich et al., 1991) quanto de estudantes do ensino médio (Pintrich & de Groot, 1990).

Tabela 3

Fatores, subescalas e exemplos de itens do MSLQ

Seção	Fator	Subescala	Exemplo de item
Motivação	Expectativa (crença do estudante sobre sua capacidade de executar tarefas)	Autoeficácia para Aprendizado	"Tenho certeza que posso entender o conteúdo mais complexo apresentado pelo professor nas disciplinas do curso."
		Controle do Aprendizado	"Se eu estudar de forma apropriada, serei capaz de aprender o conteúdo das disciplinas do meu curso. "
	Valor (motivos pelos quais o estudante se envolve em determinada tarefa)	Orientação a Metas Intrínsecas	"A coisa mais satisfatória para mim nas disciplinas do curso é tentar entender o conteúdo da forma mais completa possível."
		Orientação a Metas Extrínsecas	"Se possível, quero obter notas melhores nas disciplinas que a maioria dos outros estudantes."
		Valorização da Atividade	"É importante para mim aprender o conteúdo apresentado nas disciplinas."
Estratégias de Aprendizagem	Afeto (preocupações e sentimentos do estudante)	Ansiedade em Testes	"Ao fazer atividades avaliativas, penso nas consequências de não ir bem."
		Estratégias cognitivas	Ensaio (memorização)
	Elaboração		"Quando faço as leituras para determinada disciplina, tento relacionar as ideias dos textos com o que já sei."
	Organização		"Eu faço gráficos, diagramas ou tabelas para me ajudar a organizar o material de estudo."
	Estratégias metacognitivas	Pensamento Crítico	
Autorregulação Metacognitiva			"Se as leituras estão difíceis de entender, eu mudo a maneira como leio o material."

Estratégias de recurso	Tempo e Ambiente de Estudo	"Normalmente estudo num lugar onde eu possa me concentrar nos estudos."
	Administração de Esforços	"Eu me empenho para fazer tudo bem feito nas disciplinas, mesmo que eu não goste do que estamos fazendo."
	Aprendizagem em Pares	"Eu tento trabalhar com outros alunos da turma para completar as tarefas das disciplinas."
	Busca por Ajuda	"Eu peço ao professor para esclarecer conceitos que eu não entendo bem."

O MSLQ é um instrumento que foi desenvolvido quase uma década antes da publicação do modelo de autorregulação da aprendizagem de Pintrich (2000, 2004). Dessa forma, o modelo de aprendizagem que embasou a construção do questionário foi o sociocognitivo, porém em uma perspectiva não tão aprofundada visto que ainda estava em desenvolvimento. Além disso, fundamentos da teoria do processamento da informação também foram utilizados para a construção do instrumento. É importante entender que o MSLQ não foi desenvolvido para avaliar todos os componentes do modelo conceitual apresentado na Tabela 2, apesar de haver convergências entre determinados fatores e escalas que compõem o MSLQ e os componentes do modelo conceitual (Pintrich, 2004).

Sobre a importância do MSLQ ao longo dos anos, mais recentemente duas revisões sistemáticas de literatura mostraram que o MSLQ é o instrumento mais utilizado para medir a autorregulação da aprendizagem de universitários (Roth et al., 2016). Além disso, os resultados apontam que o MSLQ é também o principal instrumento para investigação da autoeficácia na performance acadêmica de estudantes do ensino superior (Honicke & Broadbent, 2016). Evidencia-se, a partir disso, a contribuição de Pintrich para a autorregulação da aprendizagem e para a teoria sociocognitiva (Panadero, 2017).

Em relação aos quatro modelos teóricos descritos anteriormente, observa-se que todos eles se assemelham por apresentar como pressuposto a natureza construtivista da aprendizagem, ou seja, que os alunos são agentes ativos no processo de aprendizagem e que a mesma pode ser potencializada por meio dos processos/habilidades autorregulatórios. Além disso, os modelos teóricos e seus respectivos autores também consideram os processos cognitivos, motivacionais, afetivos e contextuais/sociais como mediadores da autorregulação da aprendizagem (Ganda & Boruchovitch, 2018; Pintrich, 2004).

Contudo, cada modelo teórico apresenta suas particularidades. Independente das diferenças de cada modelo, eles podem ser úteis para embasar estudos científicos e intervenções educacionais, de acordo com a necessidade de cada estudante, grupo de alunos e/ou instituição, sejam tais necessidades cognitivas, motivacionais, afetivas e/ou contextuais/sociais (Ganda & Boruchovitch, 2018; Panadero 2017). Assim, independentemente da população, cultura e circunstância, cada modelo teórico sobre autorregulação pode auxiliar estudiosos, educadores e pais no planejamento de teorias e ações para potencializar o processo autorregulatório de estudantes (Panadero, 2017), de maneira a possibilitar que tanto os estudantes sejam mais ativos e conscientes do próprio processo de aprendizagem, quanto para conscientizar aos profissionais da área da educação e, principalmente, aos pais da importância do seu papel como agente ativo no processo de aprendizagem dos estudantes.

Estilos Parentais e seus Impactos na Autorregulação da Aprendizagem de Universitários

A autorregulação da aprendizagem é uma habilidade desenvolvida ao longo do tempo por intermédio das experiências do indivíduo, interferência do ambiente em que está inserido (Ganda & Boruchovitch, 2018) e pelas relações estabelecidas com pessoas ao seu redor como amigos, colegas de classe, professores e, principalmente, com os pais (Martinelli et al., 2017; Martinelli et

al., 2020; Moilanen & Manuel, 2017; Moilanen et al., 2014; Weber et al., 2004). As relações interpessoais que os estudantes estabelecem no dia-a-dia são fundamentais não só para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, mas também para sua constituição enquanto ser humano (Martinelli et al., 2017).

Especificamente nas relações entre pais e filhos, estes aprendem diferentes modos de ser, existir e se relacionar, estando desde o momento de seu nascimento sujeito a um constante processo de educação/socialização. A relação entre pais e filhos é denominada parentalidade, a qual pode ser classificada em diferentes estilos parentais (Maccoby, 2000; Reder et al., 2003). Os estilos parentais são definidos como o conjunto de atitudes, ações e comportamentos dos pais em relação aos filhos que determinam a natureza da interação entre eles, isto é, o clima emocional das práticas parentais e da dinâmica familiar (Darling & Steinberg, 1993; Kobarg et al., 2010).

Os estilos parentais englobam diversos aspectos da cultura familiar dos indivíduos. Entre os principais, vale citar a classe socioeconômica familiar (Lawrenz, 2020; Yang & Zhao, 2020), valores e princípios familiares (Boeckel & Sarriera, 2005), traços de personalidade dos pais (Aluja et al., 2007; Rubin et al., 2002; Vafaenejad et al., 2020), temperamento dos filhos (Lawrenz, 2020), comunicação familiar, apoio emocional entre os membros da família, controle da relação entre pais e filhos, metas individuais e familiares estabelecidas, assim como pelos papéis assumidos pelos membros de cada família (Pacheco et al., 2008; Reppold et al., 2005). Em resumo, todos esses fatores definem o estilo parental (Lawrenz, 2020).

A expressão ‘estilos parentais’ no início do século XX, segundo Darling e Steinberg (1993), era utilizada para descrever o ambiente familiar das pessoas, o qual envolvia crenças, práticas e comportamentos parentais, além da relação emocional entre responsáveis e filhos. Tendo como base esses três componentes que caracterizavam os estilos parentais, diferentes modelos teóricos sobre estilos parentais foram propostos, entre eles, o modelo das dimensões dos estilos parentais

que tinha como foco os processos de socialização das relações entre pais e filhos (Darling & Steinberg, 1993) e a autoridade parental, definida como comportamentos rígidos dos pais em relação aos filhos, em que agressões físicas eram frequentemente utilizadas pelos responsáveis para disciplinar os descendentes (Baumrind, 1966; Darling & Steinberg, 1993).

A partir da década de 1960, a psicóloga clínica e do desenvolvimento, Baumrind, impulsionou os estudos sobre os estilos parentais e ampliou a noção de autoridade parental (Darling & Steinberg, 1993). Para a autora, a autoridade parental não se restringia à rigidez e ao uso de agressões físicas, mas se relacionava ao controle de valores, crenças, comportamentos, exigências e expectativas dos responsáveis no processo de integração dos filhos na própria família e na sociedade (Baumrind, 1966, 1971). Levando em consideração os conceitos de autoridade parental e controle, e o modelo das dimensões dos estilos parentais, Baumrind (1966) propôs a classificação de três estilos parentais: autoritativo, autoritário e permissivo.

O estilo parental autoritativo é caracterizado pelo incentivo dos pais à capacidade de agência humana dos filhos (Bandura, 2018), o que lhes propicia maior autonomia para se autorregular e ter responsabilidade social. Esse estilo parental é entendido como o equilíbrio entre controle, afeto, disciplina e diálogo, trazendo ao lar bem-estar, aceitação de uns para com os outros, conforto, segurança e autoestima. A perspectiva de incentivo às crianças, adolescentes e/ou jovens de independência, autonomia e resolução dos próprios problemas faz com que os pais sejam agentes pró-ativos da vida dos filhos, o qual aumenta a probabilidade de que os filhos se desenvolvam satisfatoriamente, se tornem adultos maduros e sigam o exemplo dos pais de serem agentes pró-ativos da própria trajetória de vida (Baumrind, 1965; Reed et al., 2016; Schiffrin et al., 2014).

O estilo parental autoritário é aquele em que os responsáveis são rígidos, críticos, inflexíveis e tomam as decisões para os filhos, sem abrir espaço para os desejos e vontades dos

mesmos. Pais autoritários controlam e julgam o comportamento dos descendentes baseados em regras estabelecidas, ressaltam a obediência como virtude e são a favor de medidas punitivas quando os filhos questionam/entram em conflito com o que os pais julgam ser o certo (Baumrind, 1966; Boeckel & Sarriera, 2005; Weber et al., 2004). Justamente por isso, o desenvolvimento de comportamentos e estratégias que possibilitam aos filhos atuar frente aos desafios e dificuldades da vida fica prejudicado (Segrin et al., 2012), resultando em supressão de emoções negativas, diminuição da capacidade de agência e autonomia em prol da própria aprendizagem e dependência dos pais (Moilanen et al., 2014).

Por fim, os pais que se enquadram no estilo parental permissivo satisfazem todos os desejos dos filhos, exercem pouco controle em relação aos seus comportamentos e fazem mínimas exigências a eles, não sendo considerados como agentes ativos e responsáveis pela educação dos filhos (Baumrind, 1966, 1991; Boeckel & Sarriera, 2005; Weber et al., 2004). A permissividade dos pais pode prejudicar o desenvolvimento geral dos descendentes, mas, principalmente, sua capacidade de autorregulação (Segrin et al., 2012), uma vez que a autorregulação requer determinadas características como agência humana (Bandura, 2018) e controle emocional, que são pouco estimuladas por responsáveis pouco ou nada exigentes, controladores e que não estabelecem limites aos descendentes (Mota & Ferreira, 2019).

O referencial teórico e a classificação dos estilos parentais propostos por Baumrind (1965, 1966, 1971) fundamentam grande parte das investigações sobre parentalidade, estilos e práticas parentais até os dias de hoje (Lawrenz, 2020). Um estudo subsidiado por Baumrind (1965, 1966, 1971) e que merece destaque é o de Maccoby e Martin (1983), autores que propuseram a diferenciação dos estilos parentais baseadas em duas dimensões - dimensões que serão usadas para embasar o presente estudo: exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*; Darling & Steinberg, 1993). A exigência parental se refere às atitudes maternas e paternas de

estabelecimento de regras e limites na educação dos filhos, enquanto a responsividade se caracteriza pelo afeto, apoio emocional e comunicação recíproca na relação entre pais e filhos (Kuppens & Ceulemans, 2019).

Assim, ao levar em consideração as dimensões exigência e responsividade dos estilos parentais, entende-se como estilo parental autoritativo o estilo parental em que os pais apresentam altos níveis de exigência e responsividade (Kuppens & Ceulemans, 2019; Maccoby & Martin, 1983; Weber et al., 2004). O estilo parental autoritário caracteriza os pais que são altamente exigentes e pouco responsivos, e o estilo parental permissivo, no modelo classificatório de Maccoby e Martin (1983), foi desdobrado em estilo parental indulgente (ou permissivo) e estilo parental negligente.

No estilo indulgente, observa-se baixa exigência e alta responsividade por parte dos pais, ao passo que no estilo negligente, os responsáveis são pouco exigentes e pouco responsivos (Kuppens & Ceulemans, 2019; Weber et al., 2004). É importante mencionar que no estilo parental negligente, não necessariamente os filhos deixam de ter seus direitos básicos garantidos, como alimentação, higiene e vestimenta. A principal característica desse estilo parental é o fato de que os pais não assumem o papel de criar e educar os filhos, o que pode levar, ao longo do tempo, à diminuição ou até mesmo ao desaparecimento do papel parental (papel de pai e/ou mãe) (Noronha & Batista, 2017). A classificação dos estilos parentais proposta por Maccoby e Martin (1983), quanto ao nível de exigência e responsividade, está expressa na Figura 4.

Figura 4

Classificação dos Estilos Parentais segundo Maccoby e Martin (1983)



Nota. A figura representa a classificação dos estilos parentais, de acordo com as dimensões exigência e responsividade parental. A linha vertical simboliza a dimensão exigência e a linha horizontal, responsividade parental. Cada quadrante representa o estilo parental, conforme os níveis de exigência e responsividade parental.

A literatura sobre a relação entre estilos parentais e autorregulação da aprendizagem de universitários ainda é escassa (Seroussi & Yaffe, 2020). Contudo, os estudos empíricos existentes mostram que a forma como os pais se relacionam com os filhos no dia-a-dia influencia a autorregulação da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, observa-se que o estilo parental autoritativo se relaciona positivamente com aspectos da autorregulação como controle de esforços, controle de crenças para a aprendizagem, envolvimento em tarefas complexas, gerenciamento de

tempo (Strage, 1998), orientação a metas intrínsecas (Gonzalez et al., 2001), autoeficácia (Turner et al., 2009), aprendizagem em pares, busca por ajuda (Seroussi & Yaffe, 2020) e estratégias metacognitivas (Seroussi & Yaffe, 2020; Strage, 1998). O estilo parental autoritário se relaciona positivamente com orientação a metas intrínseca e extrínseca, controle de crenças para aprendizagem, autoeficácia, ansiedade em testes, estratégias cognitivas e pensamento crítico (Seroussi & Yaffe, 2020), e se relaciona negativamente com controle da vida acadêmica em geral (Strage, 1998) e controle de esforços (Seroussi & Yaffe, 2020). Por sua vez, o estilo parental permissivo se relaciona positivamente com aprendizagem em pares e negativamente com controle de esforços (Seroussi & Yaffe, 2020).

Ao observar as relações entre estilos parentais e autorregulação da aprendizagem em adolescentes, verifica-se algumas semelhanças e algumas diferenças no que diz respeito às relações encontradas em universitários. Assim, quanto à orientação a metas intrínsecas, o estilo parental autoritativo relaciona-se positivamente com a mesma (Gonzalez et al., 2002; Rivers et al., 2012; Tang et al., 2018), mas não se encontrou estudos com adolescentes em que a orientação a metas intrínsecas se relacione com o estilo parental autoritário. A orientação a metas extrínsecas relaciona-se positivamente com o estilo parental autoritário (Gonzalez et al., 2002; Leung & Kwan, 1998; Tang et al., 2018) e permissivo (Gonzalez et al., 2002); a autoeficácia relaciona-se positivamente com o estilo parental autoritativo (Alnafea & Curtis, 2017; McClun & Merrel, 1998), e negativamente com os estilos autoritário (McClun & Merrel, 1998) e permissivo (Alnafea & Curtis, 2017; Keshavarz & Mounts, 2017). Ainda sobre autoeficácia, os resultados do estudo de Keshavarz e Mounts (2017) contrariam os achados de McClun e Merrel (1998) ao encontrar relação positiva entre o estilo parental autoritário e autoeficácia em adolescentes.

Sobre o controle de crenças para aprendizagem, McClun e Merrel (1998) observaram que o mesmo se relaciona positivamente com o estilo parental autoritativo; ansiedade em testes foi

mostrada em maior grau em filhos de pais autoritários (Wolfradt et al., 2003; Yaffe, 2018), e menor grau em filhos de pais autoritativos e permissivos (Erden & Uredi, 2008; Wolfradt et al., 2003); o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas é maior em adolescentes cujos pais são autoritativos, menor em filhos de pais permissivos (Alnafea & Curtis, 2017; Erden & Uredi, 2008; McClun & Merrel, 1998) e menor ainda em adolescentes cujos pais são autoritários (Erden & Uredi, 2008). O controle de esforços se relaciona positivamente com o estilo parental autoritativo e negativamente com o estilo autoritário (Alnafea & Curtis, 2017); o controle de tempo e gerenciamento do ambiente de estudos se relaciona positivamente com o estilo parental autoritativo e negativamente com o autoritário (Alnafea & Curtis, 2017); a busca de ajuda se relaciona positivamente com o estilo parental autoritativo (Puustinen et al., 2008) e autoritário (Alnafea & Curtis, 2017); e sobre a ajuda em pares e pensamento crítico, não foram encontrados estudos sobre sua relação com algum dos estilos parentais em adolescentes.

Grande parte dos estudos citados sobre a relação entre estilos parentais e autorregulação da aprendizagem em universitários e adolescentes apresenta a parte dos estilos parentais embasadas por Baumrind (1965, 1966, 1971) e, conseqüentemente, os instrumentos utilizados em tais estudos para medir os estilos parentais apresenta a classificação dos estilos parentais proposta pela mesma autora. Sobre o impacto das dimensões ‘exigência’ e ‘responsividade’ dos estilos parentais (Maccoby & Martin, 1983) na autorregulação da aprendizagem de universitários, encontrou-se a influência dessas duas dimensões especificamente na autoeficácia de estudantes do ensino superior. Desse modo, Teixeira e Costa (2018) afirmam que as responsabilidades maternas e paterna influenciam positivamente a autoeficácia dos filhos, já as exigências materna e paterna não mostraram resultados significativos em relação à autoeficácia dos alunos.

Em crianças e adolescentes, pais responsivos e exigentes (autoritativos) estimulam aspectos da autorregulação da aprendizagem como percepção de autoeficácia dos filhos e seu envolvimento

em tarefas com maiores níveis de complexidade (Baumrind,1996). O estudo de Erden e Uredi (2008) reafirma o exposto por Baumrind (1996), demonstrando que filhos de pais autoritativos desenvolvem satisfatoriamente estratégias cognitivas e metacognitivas para a aprendizagem, percepção de autoeficácia e envolvimento em tarefas complexas. Além disso, esse mesmo estudo mostra que filhos de pais responsivos e pouco exigentes (indulgentes) desenvolvem melhor as estratégias cognitivas e metacognitivas para aprendizagem do que filhos de pais pouco responsivos e muito exigentes (autoritários) e pouco responsivos e pouco exigentes (negligentes); filhos de pais indulgentes se engajam mais em tarefas complexas do que filhos de pais negligentes; e filhos de pais autoritativos ficam menos ansiosos ao realizar tarefas do que filhos de pais autoritários. A autorregulação da aprendizagem de crianças, segundo Pino-Pasternak e Whitebread (2010), também é melhor desenvolvida quando os pais são responsivos e fazem demandas cognitivas/metacognitivas aos filhos, ao passo que altos níveis de controle e pouca exigência cognitiva associam-se negativamente à autorregulação da aprendizagem dos filhos, além de potencializar afetos negativos e sentimento de desamparo nos estudantes.

A relação entre estilos parentais e aspectos da autorregulação da aprendizagem de estudantes do ensino superior quanto do ensino básico é foco de interesse de pesquisadores de diversos países ao redor do mundo, como pode ser visto na Tabela 4. No que concerne aos estudos sobre os construtos estilos parentais e autorregulação da aprendizagem no contexto brasileiro, não foram achados estudos que tiveram o objetivo de investigar a relação direta dos estilos parentais e/ou das dimensões responsividade e exigência dos estilos parentais na autorregulação da aprendizagem de estudantes do ensino básico e superior. O que encontrou-se foi a relação entre estilos parentais e autoeficácia em universitários (p.ex., Teixeira & Costa, 2018); estilos e práticas parentais e rendimento acadêmico em crianças e adolescentes (p.ex., Camacho & Matos, 2007; Toni & Hecaveí, 2014); estilos e práticas parentais e desempenho acadêmico de crianças (p.ex.,

Oliveira et al., 2020) e adolescentes (p.ex., Cia et al., 2004; Horn et al., 2020; Sacilotto & Abaid, 2021; Salvador, 2007); estilos parentais e engajamento escolar em adolescentes (p.ex., Santos et al., 2014); estilos parentais e hábitos de estudo em estudantes do ensino fundamental e médio (p. ex., Fonsêca et al., 2014); parentalidade e aprendizagem (p.ex., Marques, 2015).

Tabela 4

Relação entre estilos parentais e autorregulação da aprendizagem em diversos países do mundo

Autor(es)	Público escolar	Público universitário	País de investigação
Alnafeia e Curtis (2017)	x		Arábia Saudita
Erden e Uredi (2008)	x		Turquia
Gonzalez et al. (2001)		x	Estados Unidos
Gonzalez et al. (2002)	x		Estados Unidos
Keshavarz e Mounts (2017)	x		Irã
Leung e Kwan (1998)	x		China
McClun e Merrel (1998)	x		Estados Unidos
Pino-Pasternak e Whitebread (2010)	x		Reino Unido
Puustinen et al. (2008)	x		Finlândia
Rivers et al. (2012)	x		Estados Unidos
Seroussi e Yaffe (2020)		x	Israel
Strage (1998)		x	Estados Unidos
Tang et al. (2018)	x		China
Turner et al. (2009)		x	Estados Unidos
Wolfradt et al. (2003)	x		Alemanha e Reino Unido
Yaffe (2018)	x		Israel

Ao observar a relação entre estilos parentais e autorregulação da aprendizagem de universitários (Gonzalez et al., 2001; Seroussi & Yaffe, 2020; Strage, 1998; Turner et al., 2009), nota-se a importância do papel dos pais e/ou responsáveis na vida dos filhos. Os pais e/ou responsáveis primários são primordiais para que os estudantes se constituam enquanto ser humano (Martinelli et al., 2017), se desenvolvam satisfatoriamente, se socializem (Maccoby, 2000;

Martinelli et al., 2017; Reder et al., 2003) e sejam agentes ativos da própria vida (Bandura, 2001, 2018). Os modos de ser do indivíduo, seus padrões comportamentais, sentimentais, afetivos e de pensamentos caracterizam a personalidade do próprio indivíduo (Silva & Nakano, 2011; Trentini et al., 2009), sendo a personalidade um fator influenciado pelo envolvimento dos pais na vida dos filhos. Em outras palavras, além da autorregulação da aprendizagem, a personalidade dos estudantes também pode ser impactada pela forma como os pais se relacionam no dia-a-dia com os filhos, ou seja, pelos estilos parentais (Lianos 2015; Maddahi et al., 2012; Maddahi & Samadzadeh, 2010; Metwally, 2018; Mota & Ferreira, 2019).

Personalidade, Estilos Parentais e seus Efeitos na Autorregulação da Aprendizagem dos Estudantes

As pesquisas sobre a personalidade dos seres humanos foram impulsionadas a partir do consenso sobre sua estrutura ser baseada em cinco fatores, sendo o Modelo dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade, também conhecido como *Big Five*, um dos modelos teóricos mais robustos e consistentes sobre a personalidade (Passos & Laros, 2014; Silva & Nakano, 2011). Por essa razão, o *Big Five* é cada vez mais usado para fundamentar estudos que objetivam compreender fenômenos psicológicos relacionados à personalidade (Hutz et al., 1998; McCrae, 2009). Os cinco grandes fatores que compõem o *Big Five* são: (i) Abertura a novas experiências; (ii) Conscienciosidade; (iii) Extroversão; (iv) Amabilidade; e (v) Neuroticismo.

O primeiro fator, denominado Abertura a novas experiências, revela a disposição do indivíduo para ter diferentes experiências e vivenciar novos ambientes ao longo da vida. O indivíduo que apresenta esse traço tende a ser curioso, criativo, intelectual e gostar de novas ideias (McCrae & Sutin, 2009; Passos & Laros, 2014). O segundo fator, Conscienciosidade, é definido como a capacidade do indivíduo de focar em suas metas e objetivos, ser persistente, organizado e

responsável. A pessoa conscienciosa é engajada em seus compromissos, disciplinada e proativa (Nunes & Hutz, 2002; Passos & Laros, 2014).

A Extroversão caracteriza pessoas sociáveis, carismáticas, assertivas e alegres. Fazer novas amizades, falar em público com facilidade e disposição também são características de pessoas que possuem esse traço de personalidade mais acentuado. A Amabilidade é definida como a qualidade dos vínculos interpessoais do indivíduo, em que há a possibilidade da construção de relações harmoniosas, empáticas, cordiais, agradáveis e confiáveis com outras pessoas (Passos & Laros, 2014). O quinto e último fator da personalidade, Neuroticismo (ou instabilidade emocional), é caracterizado como o traço de personalidade observado em pessoas que vivenciam estados emocionais negativos, como ansiedade, depressão, estresse, irritabilidade e instabilidade. As pessoas que apresentam maior magnitude desse traço de personalidade tendem a reagir de forma negativa a eventos e estímulos estressores (Passos & Laros, 2014; Widiger, 2009).

Sobre a relação entre os cinco traços da personalidade de universitários e estilos parentais, o estudo de Maddahi et al. (2012) evidenciou que os fatores da personalidade de estudantes iranianos abertura a novas experiências, extroversão e amabilidade são influenciados positivamente pelo estilo parental autoritativo, e que o desempenho acadêmico dos alunos também é maior em filhos de pais autoritativos. Os achados dessa pesquisa também mostraram que o estilo parental autoritativo apresentou relação positiva com abertura a novas experiências parental e negativa com neuroticismo. Por sua vez, o estilo parental autoritário apresentou relação negativa com abertura a novas experiências parental e relação direta com neuroticismo parental. Sobre o estilo parental negligente, não se observaram relações significativas entre ele e os cinco fatores da personalidade.

Assim como em Maddahi et al. (2012), o estudo de Metwally (2018) encontrou relação positiva entre o estilo parental autoritativo e os traços abertura a novas experiências, amabilidade, como também conscienciosidade. Além disso, os resultados mostraram relação positiva entre o

estilo autoritário e neuroticismo, assim como relação negativa entre o estilo autoritário e abertura a novas experiências, conscienciosidade e amabilidade. Quanto ao estilo permissivo, observou-se relação positiva entre ele e o traço abertura a novas experiências dos filhos. É válido ressaltar que diferentemente da amostra de Maddahi et al. (2012), o público amostral da pesquisa de Metwally (2018) foi de adolescentes egípcios.

Em Mota e Ferreira (2019), o público amostral investigado foi de adolescentes e jovens adultos portugueses. Os achados da pesquisa apontaram que o estilo parental autoritativo associa-se positivamente à abertura a novas experiências, extroversão e amabilidade, como também à conscienciosidade. Os resultados também evidenciaram que os estilos parentais autoritário e permissivo obtiveram relação positiva com neuroticismo e relação negativa com abertura a novas experiências, amabilidade e conscienciosidade. Pelo fato de o estilo permissivo ter se relacionado negativamente à abertura a novas experiências em Mota e Ferreira (2019), isso contraria o achado em Metwally (2018) uma vez que encontrou relação positiva entre o estilo permissivo e abertura a novas experiências.

Adicionalmente, um estudo anterior aos de Maddahi et al., (2012), Metwally (2018) e Mota e Ferreira (2019), mas que lhes contrapõe, é o de Maddahi e Samadzadeh (2010), o qual observou que os traços da personalidade abertura a novas experiências, amabilidade e extroversão apresentam relação positiva com o estilo parental autoritário e relação negativa com negativa com o estilo autoritativo. Além disso, o traço conscienciosidade obteve relação positiva com o estilo autoritativo, como também com o autoritário.

A relação entre os cinco grandes fatores da personalidade e algumas dimensões de práticas parentais, entre elas, afeto e rejeição, também foi encontrada na literatura. Lianos (2015) realizou uma pesquisa com pré-escolares gregos, em que as análises mostraram que o afeto materno foi positivamente relacionado à abertura a novas experiências, conscienciosidade e extroversão de

adolescentes, enquanto a dimensão rejeição foi positivamente relacionada ao neuroticismo e negativamente correlacionada à abertura a novas experiências, conscienciosidade e amabilidade. Adolescentes que obtiveram altos escores em conscienciosidade e abertura a novas experiências perceberam as mães como carinhosas e afetuosas. Em contrapartida, os participantes que pontuaram alto em neuroticismo e baixo em conscienciosidade, abertura a novas experiências e amabilidade, sentiram-se rejeitados pelas mães. De maneira similar ao afeto e à rejeição maternas, adolescentes que tiveram altos escores em conscienciosidade, abertura a novas experiências perceberam seus pais como afetuosos e carinhosos, enquanto àqueles que demonstraram ser neuróticos, menos conscienciosos e abertos a novas experiências se sentiram rejeitados pelos pais.

Dados os impactos dos estilos parentais na personalidade dos estudantes (Lianos 2015; Maddahi et al., 2012; Maddahi & Samadzadeh, 2010; Metwally, 2018; Mota & Ferreira, 2019), assume-se que a personalidade dos filhos é determinante para a forma como estes interagem com os estudos e se autorregulam para aprender, pois o grau de motivação para estudar e a adoção de estratégias mais ou menos efetivas para o cumprimento de metas e objetivos acadêmicos dependem dos padrões comportamentais, sentimentais, afetivos e de pensamentos dos filhos (Silva & Nakano, 2011; Trentini et al., 2009).

Assim, no que concerne à personalidade de estudantes e sua influência na autorregulação da aprendizagem de estudantes, o estudo de Bidjerano e Dai (2007) com estudantes croatas do ensino médio evidenciou que altos níveis de conscienciosidade e abertura a novas experiências se relacionaram com altas tendências para o uso controle de tempo, regulação de esforços, elaboração, pensamento crítico e estratégias metacognitivas. Além disso, estudantes que obtiveram altos escores em conscienciosidade, amabilidade e estabilidade emocional e baixos escores em abertura a novas experiências demonstraram ser mais propensos a controlar o tempo para estudar e regular esforços, porém demonstraram ter baixa habilidade para pensamento crítico.

A investigação de Babakhani (2014) averiguou que os traços de personalidade de universitários iranianos extroversão se relacionou positivamente com autorregulação da aprendizagem; amabilidade e conscienciosidade se relacionaram positivamente com autorregulação da aprendizagem e desempenho acadêmico; e extroversão, amabilidade, conscienciosidade, abertura a novas experiências e autorregulação da aprendizagem predisseram o desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, os estudantes que obtiveram alta pontuação em neuroticismo mostraram ter baixa tendência para autorregular sua aprendizagem. A pesquisa de Dörrenbächer e Perels (2016) corrobora os achados de Babakhani (2014). Os autores observaram que universitários alemães com altos níveis em autorregulação da aprendizagem obtiveram altos escores em extroversão, amabilidade, abertura a novas experiências e conscienciosidade, e baixos escores em neuroticismo (Dörrenbächer & Perels, 2016).

Nos Estados Unidos, Brusio et al. (2020) conduziram uma investigação com universitários que cursavam pelo menos uma disciplina em formato híbrido ou on-line. A pesquisa teve o objetivo de analisar o impacto dos cinco traços da personalidade nas estratégias de aprendizagem dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem. Os achados do estudo mostraram que os alunos que obtiveram altos escores em abertura a novas experiências conseguem estabelecer mais facilmente metas para sua aprendizagem, bem como gerenciar melhor o ambiente de estudo; alunos que pontuaram alto em conscienciosidade utilizam mais as estratégias de estabelecimento de metas, gerenciamento de tempo e ambiente de estudo; altos escores em extroversão indicaram maior predominância nas estratégias de busca de ajuda e auto-avaliação da aprendizagem; e quanto mais alto o escore em amabilidade, mais os alunos se organizam para realizar tarefas e buscam ajuda durante o processo de aprendizagem. Sobre o neuroticismo, quanto maior a pontuação nesse traço, menos os estudantes se autorregulam para aprender, porém tendem a usar com maior frequência

estratégias de busca de ajuda do que alunos que tiveram altos escores nos demais traços da personalidade.

Especificamente, o traço da personalidade amabilidade foi investigado por Latipah et al. (2021) quanto sua relação com a autorregulação da aprendizagem de universitários da Indonésia, além da relação entre envolvimento parental e suporte entre pares e autorregulação da aprendizagem. Foi possível averiguar que as relações entre amabilidade e autorregulação da aprendizagem, envolvimento parental e autorregulação da aprendizagem e suporte entre pares e autorregulação da aprendizagem foram positivas, sugerindo que quanto maior a amabilidade, o envolvimento parental e o suporte entre pares, maior a possibilidade de os universitários autorregular seu processo de aprendizagem.

Em amostras portuguesas e brasileiras de universitários, Barros et al. (2022) investigaram a relação entre conscienciosidade dos estudantes e sua autorregulação da aprendizagem. Os resultados apontaram que há relação positiva entre conscienciosidade e autorregulação da aprendizagem, além de uma relação positiva entre a conscienciosidade e as fases prévia, realização e autorreflexão da autorregulação da aprendizagem propostas por Zimmerman (1998, 2000). Mas, ao comparar os grupos de alunos portugueses e brasileiros, os portugueses obtiveram maior média do que os estudantes brasileiros tanto na autorregulação geral quanto nas três fases do processo autorregulatório. Por fim, em uma amostra também brasileira, Teixeira e Costa (2018) conduziram um estudo sobre o impacto dos traços da personalidade de universitários em sua autoeficácia. Encontrou-se que abertura a novas experiências e extroversão impactam positivamente a autoeficácia dos alunos, diferentemente do neuroticismo, que a impacta de forma negativa. Conscienciosidade e amabilidade nesse estudo não mostraram relação significativa com autoeficácia dos universitários.

O Presente Estudo

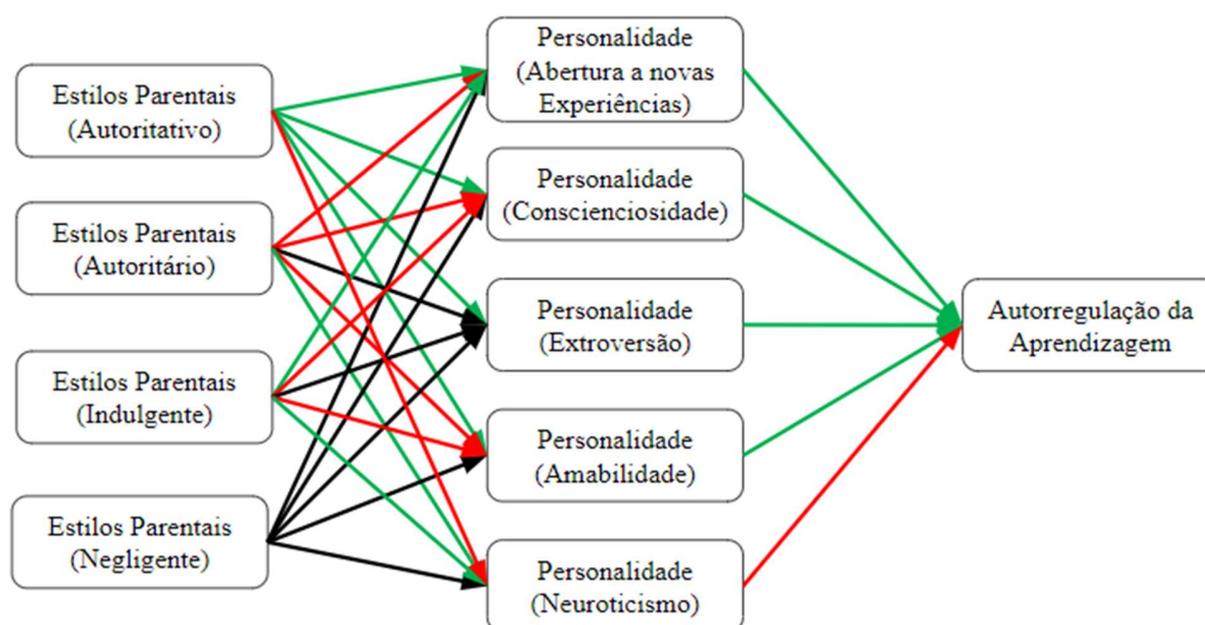
O presente estudo tem o objetivo de investigar como a autorregulação da aprendizagem de estudantes universitários é impactada pelas dimensões ‘Responsividade’ e ‘Exigência’ dos estilos parentais, mediada pelos cinco grandes fatores da personalidade dos próprios universitários. Tal estudo parte de três principais fundamentos: 1) que o afeto, apoio emocional, comunicação recíproca e exigência materna e paterna são importantes para o desenvolvimento psicossocial do ser humano, 2) necessidade de se avançar a literatura científica brasileira sobre estilos parentais, personalidade e autorregulação da aprendizagem em universitários, e 3) a possibilidade de se promover reflexões, auxiliar na promoção de intervenções educativas com pais (e/ou responsáveis primários) de universitários, bem como políticas públicas relacionadas à aprendizagem acadêmica de universitários

Nesse sentido, foi possível mapear nove hipóteses para o presente estudo. Primeiro, espera-se que o estilo parental autoritativo irá apresentar relação positiva com os fatores da personalidade abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão e amabilidade, e relação negativa com neuroticismo. A segunda hipótese é que o estilo parental autoritário irá apresentar relação positiva com neuroticismo, relação negativa com abertura a novas experiências, conscienciosidade, amabilidade, e relação não significativa com extroversão. Em terceiro lugar, espera-se que o estilo parental indulgente (permissivo) apresentará relação positiva com abertura a novas experiências e neuroticismo, relação negativa com conscienciosidade e amabilidade, e relação não significativa com extroversão. Em quarto lugar, espera-se que o estilo parental negligente não apresentará relação significativa com os traços abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo. A quinta hipótese é que o traço de personalidade abertura a novas experiências apresentará relação positiva com autorregulação da aprendizagem. A sexta hipótese é que o traço de personalidade conscienciosidade apresentará relação positiva com autorregulação

da aprendizagem. A sétima hipótese é que o traço de personalidade extroversão apresentará relação positiva com autorregulação da aprendizagem. A oitava hipótese é que o traço de personalidade amabilidade irá apresentar relação positiva com autorregulação da aprendizagem. Por fim, a última hipótese é que o traço da personalidade neuroticismo apresentará relação negativa com autorregulação da aprendizagem. As hipóteses do presente estudo são representadas na Figura 5.

Figura 5

Modelo teórico do presente estudo



Nota. Esta figura ilustra as hipóteses do presente estudo. As linhas verdes indicam relações positivas entre os construtos; as linhas vermelhas indicam relações negativas; e as pretas, relações não significativas.

Método

Participantes

A amostragem foi realizada de forma não-aleatória, por conveniência. A amostra final consistiu em 646 universitários da cidade de Belo Horizonte. A expectativa inicial era de que participassem ao menos 608 estudantes universitários para que se pudesse estimar coeficientes de correlação de ao menos $r = 0,20$, com critério de significância $p < 0,05$ (com correção de Bonferroni para se estimar 276 correlações; ou seja, $p < 0,0002$) e poder estatístico de 0,90 (Lakens, 2021). As características sociodemográficas da amostra estão apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5

Características sociodemográficas da amostra

Variável	Grupo	Percentual	Total
Sexo	Masculino	28.02%	181
	Feminino	70.74%	457
	Intersexo	0.77%	5
	Preferiu não responder	0.47%	3
Gênero	Cis	95.36%	616
	Trans	0.15%	1
	Não-binário	2.01%	13
	Preferiu não responder	2.48%	16

Idade	Média	—	22.32
	Desvio-Padrão	—	6.01
Cuidador Primário do Sexo Feminino	Mãe	92.41%	597
	Avó	6.81%	44
	Tia	0.16%	1
	Outra	0.62%	4
Cuidador Primário do Sexo Masculino	Pai	89.32%	577
	Avô	8.20%	53
	Tio	1.09%	7
	Outro	1.39%	9
Escolaridade da Mãe	Analfabeto	2.33%	15
	Ensino Fundamental I Completo	8.99%	58
	Ensino Fundamental II Completo	7.60%	49
	Ensino Médio Completo	25.74%	166
	Ensino Superior Completo	55.35%	357
Escolaridade do Pai	Analfabeto	3.12%	20
	Ensino Fundamental I Completo	8.89%	57

	Ensino Fundamental II Completo	10.45%	67
	Ensino Médio Completo	27.15%	174
	Ensino Superior Completo	50.39%	323
Tipo de IES do Participante	Pública	23.41%	151
	Privada	76.59%	494
	Total		646

Instrumentos

Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ; Salvador et al., 2017)

A versão inicial do Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem foi elaborada por Pintrich et al. (1991) e tem o objetivo de mensurar a motivação, assim como as estratégias de aprendizagem que os estudantes utilizam no processo de ensino-aprendizagem. O instrumento é composto por 81 itens, divididos em 15 subescalas.

A motivação dos estudantes é avaliada em três facetas: (i) expectativa, que se refere à crença do aluno sobre sua capacidade de executar determinada tarefa - é composta por duas subescalas: autoeficácia para aprendizado e controle do aprendizado; (ii) valor, é caracterizada como os motivos pelos quais o estudante se envolve em determinada tarefa - composto por três subescalas, sendo elas orientação a metas intrínsecas, orientação a metas extrínsecas e valorização da atividade; e (iii) afeto, fator que engloba as preocupações e sentimentos dos estudantes - constituído por uma subescala denominada ansiedade em testes.

As estratégias de aprendizagem dos estudantes são também avaliadas em três facetas: (iv) estratégias cognitivas, (v) estratégias metacognitivas e (vi) gestão de recursos. As (iv) estratégias cognitivas se referem às estratégias básicas que os alunos utilizam para processar a informação adquirida em aula e na leitura de textos. Essas estratégias são avaliadas por quatro subescalas denominadas ensaio (memorização), elaboração, organização e pensamento crítico. As (v) estratégias metacognitivas são as estratégias que auxiliam o aluno no controle, no monitoramento e na regulação de sua cognição, as quais são mensuradas por meio de uma subescala chamada autorregulação metacognitiva. Por fim, as (vi) estratégias de recurso englobam a organização e o controle de recursos externos, e são mensuradas por quatro subescalas: tempo e ambiente de estudo, administração de esforços, aprendizagem em pares e busca por ajuda.

O MSLQ é respondido por meio de uma escala Likert com frequência de 7 pontos e as respostas aos itens variam de 1 (não totalmente verdadeiro para mim) a 7 (totalmente verdadeiro para mim). O escore total do instrumento pode variar de 81 a 567 pontos. A versão do MSLQ traduzida e adaptada ao português e que foi utilizada no presente estudo é dos autores Salvador et al. (2017), o qual permaneceu com 81 itens, divididos em 15 subescalas (as mesmas subescalas e o mesmo número de itens por subescala conforme a versão inicial do questionário). Contudo, algumas adaptações em relação à escrita dos itens foram realizadas pela própria autora da dissertação, sendo que tal adaptação passou pela análise de três juízes para que o sentido dos itens não fosse alterado. A versão final do MSLQ se encontra no Anexo A desta dissertação.

No que diz respeito a estudos psicométricos realizados com o MSLQ em amostras brasileiras, Gomes (2014) conduziu uma análise confirmatória para averiguar se a estrutura original do MSLQ permaneceria no contexto universitário brasileiro. Os resultados da análise mostraram que a estrutura interna do MSLQ se diferenciou da estrutura original, apresentando um modelo constituído por 23 fatores, divididos em três seções, entre elas, motivação, estratégias de

aprendizagem e outros fatores. Apesar da diferença na estrutura interna do instrumento, o MSLQ para a amostra brasileira permaneceu com 81 itens.

Questionário de Percepção dos Pais (Pasquali et al., 2012)

O Questionário de Percepção dos Pais (Pasquali et al., 2012) tem o objetivo de avaliar a percepção dos filhos em relação aos comportamentos, gestos e atitudes dos pais no dia-a-dia. O instrumento apresenta duas versões, sendo uma versão para Percepção da Mãe (ou figura materna) e a outra para Percepção do Pai (ou figura materna). Cada uma das duas versões é composta por 20 itens, o que totaliza 40 itens.

O Questionário de Percepção da Mãe apresenta dois fatores: (i) Responsividade, que se refere ao apoio, comunicação, afeto e harmonia na relação dos pais com os filhos; e (ii) Exigência, caracterizado como o monitoramento e o controle exercido pelos pais quanto aos comportamentos dos filhos. O fator Responsividade (p.ex., “Consola-me quando estou com medo”) é composto por 11 itens. O fator Exigência (p.ex., “Castiga-me quando eu não a obedeco”) é composto por nove itens. Nas análises psicométricas do estudo de Pasquali et al. (2012), o item “Não parece notar muito se me comporto bem em casa ou me saio bem na escola” que supostamente carrega no fator Exigência, não foi carregado nos fatores Responsividade e Exigência da versão Percepção da Mãe, apresentando carga fatorial 0,19. Porém, será considerado no presente estudo para que novas análises de validade estrutural possam ser realizadas.

O Questionário de Percepção do Pai também é composto pelos fatores Responsividade e Exigência. O fator Responsividade (p.ex., “Procura me animar quando estou triste”) apresenta 10 itens e o fator Exigência (p.ex., “Está sempre me dizendo como devo me comportar”) também é composto também por 10 itens. Os itens das duas versões do instrumento possuem opções de

resposta que variam de 0 a 4, sendo 0 (nada aplicável) e 4 (totalmente aplicável), e o escore total de cada versão do instrumento pode variar de 0 a 80 pontos.

Inventário dos Cinco Grandes Fatores (BFI-20; Gouveia et al., 2021)

O Inventário dos Cinco Grandes Fatores (BFI-20; Gouveia et al., 2021) é uma versão reduzida do Inventário dos Cinco Grandes Fatores (BFI; McCrae & John, 1992), e tem como objetivo avaliar de forma sucinta a personalidade de indivíduos. O BFI-20 é composto por 20 itens, divididos em cinco fatores: (i) Amabilidade (p.ex., “É prestativo e ajuda os outros”); (ii) Extroversão (p.ex., “É conversador, comunicativo”); (iii) Conscienciosidade (p.ex., “É um trabalhador de confiança”); (iv) Neuroticismo (p.ex. “Fica tenso com frequência”); e (v) Abertura à novas experiências (p.ex., “É inventivo, criativo”). O instrumento é uma escala tipo Likert, com opções de respostas que variam de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), e o escore total do instrumento pode variar de 20 a 100 pontos.

Questionário Sociodemográfico

O instrumento foi desenvolvido pela própria pesquisadora deste estudo e reuniu perguntas a respeito do indivíduo e de seu ambiente familiar, apresentando itens referentes à idade, sexo, gênero, estado civil do participante e dos pais (ou cuidadores primários), qual graduação realiza e em que tipo de instituição (pública ou privada), forma de ingresso na universidade (cota, ampla concorrência, outro), turno da graduação (diurno, vespertino ou noturno), modalidade do curso (presencial, semipresencial ou a distância), escolaridade dos responsáveis, onde reside, renda média familiar, uma pergunta sobre diagnóstico de transtorno psicológico e três perguntas sobre avaliação de desempenho.

Procedimentos

O projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade São Francisco sob CAAE 55992322.9.0000.5514. Após aprovação, a pesquisa foi aplicada de forma presencial a universitários de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte. Aos convidados que responderam positivamente ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), foi entregue o formulário impresso. Os participantes demoraram, em média, aproximadamente 30 minutos para responder a todos os instrumentos. A ordem de aplicação dos instrumentos foi: Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ), Questionário de Percepção dos Pais, Inventário dos Cinco Grandes Fatores (BFI-20) e Questionário Sociodemográfico.

Plano de Análise de Dados

Em primeiro lugar, foram averiguadas as evidências de validade e fidedignidade dos instrumentos Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ), Questionário de Percepção dos Pais e Inventário dos Cinco Grandes Fatores. A qualidade psicométrica das escalas foi avaliada utilizando análises fatoriais confirmatórias, com o estimador WLSMV, e, para acessar a qualidade do ajuste, os índices CFI, TLI, RMSEA e SRMR (Franco & Iwama, 2021). Para os índices CFI e TLI, o “ideal” apontado pela literatura é que os valores apresentados sejam maiores do que 0,90 para um bom ajuste e 0,95 para um ajuste excelente. Para os índices RMSEA e SRMR, a literatura aponta como “ideal” valores abaixo de 0,08, sendo valores abaixo de 0,05 considerados excelentes. A fidedignidade das escalas foi avaliada utilizando o índice de confiabilidade composta (Valentini & Damásio, 2016).

Após a verificação da qualidade psicométrica das escalas, testou-se o modelo teórico da Figura 5 por meio de Modelagem por Equação Estrutural (MEE). A MEE foi utilizada, ao invés da análise de caminhos, dado que se identificou correlações fortes entre os fatores dos Questionários

de Percepção dos Pais e entre os fatores de Motivação e entre os fatores de Estratégia do MSLQ. Assim, o modelo testado teve as dimensões de exigência e responsividade dos estilos parentais como variáveis exógenas, sendo preditas por um fator geral de “estilo parental”. As variáveis endógenas foram as dimensões da personalidade (definidas como mediadoras) e as dimensões da autorregulação da aprendizagem como as variáveis critério, completamente mediadas pelas variáveis latentes correspondentes das subescalas do MSLQ (ou seja, as escalas de Motivação e Estratégias de Aprendizagem). Todas as análises foram conduzidas no software R (R Core Team, 2023) com o pacote lavaan versão 0.6-12 (Rosseel et al., 2022).

Resultados

Os ajustes gerais das escalas do estudo são apresentados na Tabela 6. É possível observar que as escalas com melhor ajuste foram a BFI-20 e a QPPF, dado que essas escalas apresentaram os índices de ajuste mais próximos do que é considerado ideal na literatura. As escalas de Motivação, Estratégias e de Percepção dos Pais para a figura paterna apresentaram ajustes um pouco abaixo do que é considerado ideal (ou seja, CFI e TLI abaixo de 0,900 e RMSEA e SRMR acima de 0,080 são considerados como não-ideais). Assim, buscou-se avaliar a amplitude das cargas fatoriais de cada subescala.

Tabela 6

Ajustes gerais das análises fatoriais das escalas do estudo

Escala	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
MOT	2890.77	419	0.807	0.786	0.096	0.105
EST	5584.09	1175	0.765	0.755	0.076	0.095
QPPF	1740.92	169	0.891	0.878	0.120	0.110
QPPM	2263.12	169	0.821	0.799	0.139	0.121
BFI	926.35	160	0.914	0.898	0.086	0.087

Nota. gl: Graus de liberdade. MOT: Subescala de Motivação do MSLQ. EST: Subescala de Estratégias do MSLQ. QPPF: Questionário de Percepção dos Pais para responsável do sexo feminino. QPPM: Questionário de Percepção dos Pais para responsável do sexo masculino. BFI: Inventário dos Cinco Grandes Fatores.

As menores e maiores cargas fatoriais absolutas e confiabilidades compostas para cada escala estão apresentadas na Tabela 7. É possível observar que das 24 medidas ajustadas aos modelos fatoriais, apenas as medidas de Autorregulação Metacognitiva, Busca por Ajuda, Responsividade da figura materna, Exigência do responsável da figura materna e Exigência da figura paterna apresentaram uma menor carga fatorial abaixo de 0,300. Como nos modelos reflexivos itens com baixa carga fatorial impactam pouco, ou nada, no escore fatorial, compreende-se que os escores fatoriais gerados por esses modelos foram ainda capazes de gerar estimativas com baixo viés.

Tabela 7

Menores e maiores cargas fatoriais absolutas e confiabilidades compostas para cada escala

Escala			Menor Carga Absoluta	Maior Carga Absoluta	Confiabilidade Composta
Orientação Intrínsecas	a	Metas	0.443	0.769	0.625
Orientação Extrínsecas	a	Metas	0.592	0.771	0.762
Valorização da Atividade			0.488	0.883	0.867
Controle do Aprendizado			0.395	0.825	0.688
Autoeficácia Aprendizado		para	0.454	0.842	0.879
Ansiedade em Testes			0.540	0.923	0.856
Ensaio (memorização)			0.487	0.769	0.691
Elaboração			0.611	0.778	0.849

Organização	0.505	0.878	0.807
Pensamento Crítico	0.523	0.801	0.830
Autorregulação Metacognitiva	0.150	0.675	0.820
Tempo e Ambiente de Estudo	0.313	0.805	0.742
Administração de Esforços	0.560	0.766	0.763
Aprendizado em Pares	0.500	0.688	0.648
Busca por Ajuda	0.219	0.720	0.677
Responsividade (F)	0.052	0.873	0.911
Exigência (F)	0.229	0.927	0.888
Responsividade (M)	0.571	0.840	0.924
Exigência (M)	0.025	0.844	0.865
Amabilidade	0.328	0.844	0.747
Conscienciosidade	0.528	0.763	0.773
Extroversão	0.613	0.944	0.874
Neuroticismo	0.600	0.858	0.838
Abertura	0.578	0.897	0.821

Nota. F: medidas relacionadas à figura materna (ou responsável do sexo feminino). M: medidas relacionadas a figura paterna (ou responsável do sexo masculino).

Os resultados da análise de caminhos utilizada para se testar as hipóteses do estudo, conforme representado na Figura 5, estão representados na Tabela 8. No momento de ajuste desse modelo, identificou-se uma forte correlação entre os fatores de estilos parentais (para ambos os sexos dos responsáveis), bem como uma forte correlação entre os fatores específicos das subescalas do MSLQ. Portanto, adicionou-se ao modelo três variáveis latentes: uma variável geral de Estilo Parental; uma variável de Motivação; e uma variável de Estratégias para Aprendizagem. As variáveis de Motivação e de Estratégias para Aprendizagem foram utilizadas como mediadores completos dos fatores específicos do MSLQ. Os efeitos dos fatores específicos dos estilos parentais foram, em sua maioria, completamente mediados pelos fatores de personalidade.

Tabela 8

Estimativas de efeitos padronizados para análise de caminhos

Variável Critério	Variável Preditora	β	<i>EP</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Amabilidade	Responsividade (M)	0.175	0.040	4.358	< 0,001
	Exigência (M)	0.063	0.043	1.465	0.143
	Responsividade (F)	0.117	0.042	2.792	0.005
	Exigência (F)	-0.017	0.045	-0.372	0.709
Conscienciosidade	Responsividade (M)	0.138	0.041	3.394	< 0,001
	Exigência (M)	0.048	0.043	1.103	0.270
	Responsividade (F)	0.091	0.042	2.150	0.031

	Exigência (F)	-0.041	0.045	-0.912	0.362
Extroversão	Responsividade (M)	0.161	0.040	4.009	< 0,001
	Exigência (M)	0.061	0.043	1.427	0.154
	Responsividade (F)	0.167	0.041	4.022	< 0,001
	Exigência (F)	0.000	0.045	0.001	0.999
Neuroticismo	Responsividade (M)	-0.086	0.041	-2.098	0.036
	Exigência (M)	0.035	0.043	0.820	0.412
	Responsividade (F)	-0.017	0.042	-0.398	0.691
	Exigência (F)	0.123	0.045	2.751	0.006
Abertura	Responsividade (M)	0.092	0.041	2.234	0.025
	Exigência (M)	0.149	0.043	3.449	< 0,001
	Responsividade (F)	0.065	0.043	1.527	0.127
	Exigência (F)	-0.007	0.045	-0.145	0.885
Motivação	Responsividade (M)	0.042	0.041	1.029	0.304
	Exigência (M)	0.076	0.042	1.793	0.073
	Responsividade (F)	-0.016	0.042	-0.378	0.705
	Exigência (F)	-0.072	0.044	-1.650	0.099
	Amabilidade	0.266	0.037	7.190	< 0,001

	Conscienciosidade	0.222	0.037	5.985	< 0,001
	Extroversão	-0.091	0.038	-2.380	0.017
	Neuroticismo	0.121	0.038	3.198	0.001
	Abertura	0.114	0.038	3.028	0.002
Estratégia	Responsividade (M)	0.147	0.038	3.854	< 0,001
	Exigência (M)	0.129	0.039	3.284	0.001
	Responsividade (F)	0.087	0.039	2.223	0.026
	Exigência (F)	-0.016	0.041	-0.379	0.704
	Amabilidade	0.133	0.035	3.752	< 0,001
	Conscienciosidade	0.388	0.033	11.760	< 0,001
	Extroversão	-0.059	0.036	-1.648	0.099
	Neuroticismo	0.080	0.035	2.257	0.024
	Abertura	0.070	0.035	1.997	0.046

Nota. EP: Erro padrão. F: medidas relacionadas à figura materna (ou responsável do sexo feminino). M: medidas relacionadas a figura paterna (ou responsável do sexo masculino).

A Tabela 9 apresenta o ajuste das variáveis latentes utilizadas de forma auxiliar para se testar as hipóteses deste estudo. Em particular, vale notar que as cargas fatoriais são altas para os fatores de Motivação e Estratégias, com um valor absoluto mínimo de 0,375 no fator de Motivação e de 0,580 no fator de Estratégias. As correlações no fator de Estilo Parental indicam haver uma

grande dependência entre as avaliações que os estudantes fazem entre Exigência e Responsividade de ambos os responsáveis.

Tabela 9

Cargas fatoriais, correlações e confiabilidades compostas dos fatores hierárquicos

Item	Estilo Parental	Motivação	Estratégia
Responsividade (M)	0.416		
Exigência (M)	-0.565		
Responsividade (F)	0.517		
Exigência (F)	-0.726		
Orientação a Metas Intrínsecas		0.863	
Orientação a Metas Extrínsecas		0.496	
Valorização da Atividade		0.956	
Controle do Aprendizado		0.493	
Autoeficácia para Aprendizado		0.461	
Ansiedade em Testes		0.375	
Ensaio (memorização)			0.900
Elaboração			0.877
Organização			0.845

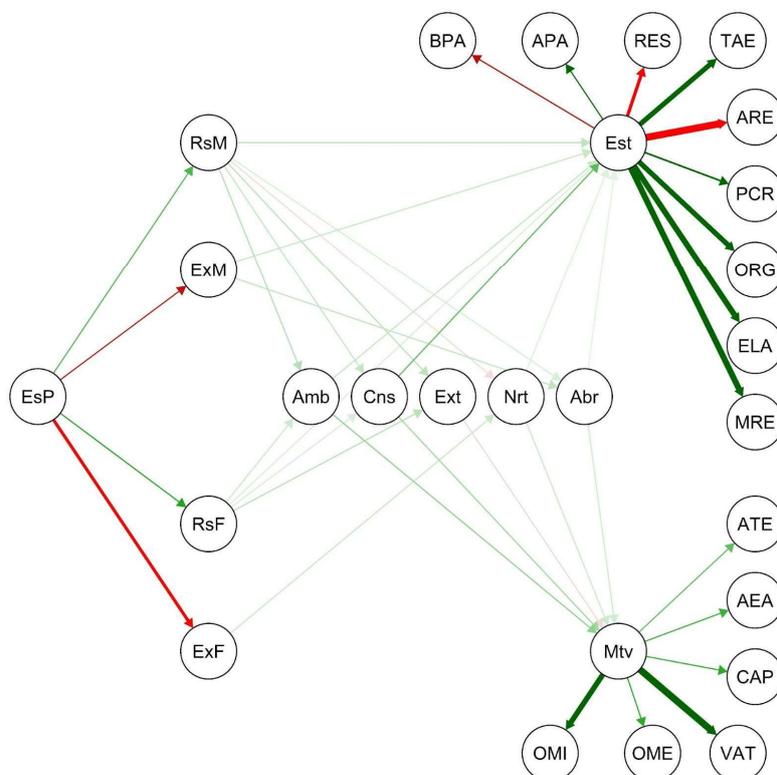
Pensamento Crítico			0.637
Autorregulação Metacognitiva			-0.971
Tempo e Ambiente de Estudo			0.835
Administração de Esforços			-0.733
Aprendizado em Pares			0.599
Busca por Ajuda			-0.580
Motivação	0.000		
Estratégia	0.000	0.530	
Confiabilidade composta	0.646	0.791	0.934

Nota. F: medidas relacionadas à figura materna (ou responsável do sexo feminino). M: medidas relacionadas a figura paterna (ou responsável do sexo masculino).

Por fim, os resultados das Tabelas 8 e 9 estão representados graficamente na Figura 6. Nesta figura, relações negativas estão representadas com a cor vermelha e relações positivas estão representadas com a cor verde. Foram mantidas na Figura 6 apenas aquelas relações que foram estatisticamente significativas. Comparando esta figura à Figura 5, é possível observar que se encontraram evidências favoráveis às hipóteses do estudo.

Figura 6

Representação gráfica dos resultados encontrados



Nota. EsP: Estilo Parental. RsM: Responsividade da figura paterna. ExM: Exigência da figura paterna. RsF: Responsividade da figura materna. ExF: Exigência da figura materna. Amb: Amabilidade. Cns: Conscienciosidade. Ext: Extroversão. Nrt: Neuroticismo. Abr: Abertura a Novas Experiências. Est: Estratégias de Aprendizagem. Mtv: Motivação para Aprendizagem. OMI: Orientação a Metas Intrínsecas. OME: Orientação a Metas Extrínsecas. VAT: Valorização da Atividade. CAP: Controle do Aprendizado. AEA: Autoeficácia para Aprendizado. ATE: Ansiedade em Testes. MRE: Ensaio (memorização). ELA: Elaboração. ORG: Organização. PCR: Pensamento Crítico. ARE: Autorregulação Metacognitiva. TAE: Tempo e Ambiente de Estudo. RES: Administração de Esforços. APA: Aprendizado em Pares. BPA: Busca por Ajuda. As arestas

verdes representam relações positivas, enquanto as arestas vermelhas representam relações negativas.

Discussão

A presente dissertação teve o objetivo de investigar como a autorregulação da aprendizagem de universitários é impactada por diferentes estilos parentais, mediada pelos cinco grandes fatores da personalidade dos próprios universitários. Tendo em vista que a classificação dos estilos parentais utilizada para embasar este estudo foi a dos autores Maccoby e Martin (1983), em que os estilos parentais são caracterizados mediante as dimensões ‘responsividade’ e ‘exigência’, o presente estudo averiguou os efeitos dessas duas dimensões no processo autorregulatório dos estudantes, apresentando como variável mediadora a personalidade dos próprios alunos. Os achados mostraram que, de maneira geral, os traços da personalidade dos universitários medeiam a relação entre ‘responsividade’ e ‘exigência’ dos estilos parentais e autorregulação da aprendizagem. Isso significa que o nível de afeto, diálogo, comunicação, suporte e apoio parental (ou seja, responsividade), bem como imposição de tarefas, disciplina, regras e limites (exigência) aos filhos influenciam os padrões comportamentais, sentimentais e afetivos dos descendentes, que, por sua vez, impactam sua maneira de ser agentes da própria história e do próprio processo de aprendizagem.

Estudos Psicométricos

Os resultados das análises psicométricas dos instrumentos deste estudo (Tabelas 6 e 7) mostraram que o BFI-20 e o QPPF apresentam índices de ajuste e consistência interna próximos ao que é recomendado na literatura. Em contrapartida, os índices de ajuste dos instrumentos QPPM e o MSLQ estão abaixo do que é considerado ideal. Em relação à confiabilidade composta das escalas que compõem o QPP, os valores obtidos encontram-se dentro do esperado. Já os escores de fidedignidade das escalas do MSLQ apresentam-se, em sua maioria, abaixo 0,80 (valor ideal),

sendo os escores de algumas escalas, como ‘Orientação a Metas Intrínsecas’, ‘Controle do Aprendizado’, ‘Ensaio’, ‘Aprendizado em Pares e ‘Busca por Ajuda’ próximos ao valor limítrofe (Valentini & Damásio, 2016). A literatura aponta (p.ex., Franco & Iwama, 2021) que índices de ajuste e consistência interna dos instrumentos sejam de CFI e TLI acima de 0,90 e RMSEA e SRMR abaixo de 0,08. Entretanto, quando os valores de fidedignidade das escalas são inferiores a 0,60 (valor de fidedignidade limítrofe), faz-se necessário adotar meios alternativos para melhorar os índices de ajuste de tais instrumentos (Gomes et al., 2020; Valentini & Damásio, 2016).

De maneira geral, apesar dos instrumentos apresentar valores de ajuste interno e confiabilidade abaixo do esperado para a amostra do presente estudo, tanto o BFI-20 quanto QPPF e QPPM apresentam esses parâmetros semelhantes àqueles encontrados em outros estudos (p.ex., Gouveia et al., 2021 para BFI-20; e Pasquali et al., 2012 para QPPF e QPPM). No que concerne ao MSLQ, é possível observar discrepâncias quanto ao seu ajuste interno e confiabilidade em estudos encontrados na literatura nacional e internacional. Assim, Ramírez-Dorantes (2013) e Tejani et al. (2021) mostraram similaridade na estrutura fatorial apresentada por Pintrich et al. (1991, 1993). Por outro lado, Credé e Phillips (2011), Ramírez et al. (2022), Hilpert et al. (2013), Gomes (2014) e Santos (2008) propuseram novos modelos de estrutura interna ao MSLQ devido às falhas psicométricas encontradas no instrumento. Isso sugere que apesar do MSLQ ser o instrumento mais utilizado para averiguar a autorregulação da aprendizagem em universitários (Roth et al., 2016), talvez não seja a melhor ferramenta para mensurá-la.

Apesar dessas limitações na qualidade das propriedades psicométricas das medidas utilizadas nesta pesquisa, vale salientar que as análises principais, aquelas relacionadas diretamente às hipóteses do estudo, foram conduzidas utilizando escores fatoriais refinados (DiStefano et al., 2009). Diferentemente dos escores de soma, escores fatoriais refinados levam em consideração o erro de medida associado e, por esta razão, apresentam menores vieses na representação dos escores

dos respondentes. Além disso, sobre uma perspectiva reflexiva de medida, desde que os itens utilizados, de fato, representem os construtos de interesse, mesmo que o ajuste não seja “ideal”, ainda é possível utilizar as estimativas dos escores para se fazer predições (Grice, 2001).

Modelo de Mediação entre Estilos Parentais, Personalidade e Autorregulação da Aprendizagem

Os resultados encontrados sobre o modelo ilustrado na Figura 5 foram bastante diversos em relação às hipóteses deste estudo. A maior parte foi corroborada, mesmo que parcialmente. As hipóteses e os respectivos resultados que lhes corroboram ou refutam-lhes estão apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Hipóteses e seus respectivos resultados

Hipóteses	Hipótese Validada	Justificativa
Hipótese 1: o estilo parental autoritativo apresenta relação positiva com os fatores da personalidade abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão e amabilidade, e relação negativa com neuroticismo;	P	No presente estudo, o estilo parental autoritativo para o sexo masculino se relacionou positivamente com abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão e amabilidade, e negativamente com neuroticismo. Para o sexo feminino, o estilo parental autoritativo se relacionou positivamente com conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo.

Hipótese 2: o estilo parental autoritário apresenta relação positiva com neuroticismo, relação negativa com abertura a novas experiências, conscienciosidade, amabilidade, e relação não significativa com extroversão;

S No presente estudo, o estilo parental autoritário para o sexo masculino se relacionou positivamente com neuroticismo, e negativamente com abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão e amabilidade. Para o sexo feminino, o estilo parental autoritário se relacionou positivamente com neuroticismo, e negativamente com conscienciosidade, extroversão e amabilidade.

Hipótese 3: o estilo parental indulgente (permissivo) apresenta relação positiva com abertura a novas experiências e neuroticismo, relação negativa com conscienciosidade e amabilidade, e relação não significativa com extroversão;

N No presente estudo, o estilo parental indulgente para o sexo masculino se relacionou positivamente com abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão e amabilidade, e negativamente com neuroticismo. Para o sexo feminino, o estilo parental indulgente se relacionou positivamente com conscienciosidade, extroversão, amabilidade, e negativamente com neuroticismo.

Hipótese 4: o estilo parental negligente não apresenta relação significativa com os traços abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo;

N No presente estudo, o estilo parental negligente para o sexo masculino se relacionou positivamente com neuroticismo, e negativamente com abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão e amabilidade. Para o sexo feminino, o estilo parental negligente se relacionou negativamente à conscienciosidade, extroversão, neuroticismo e amabilidade.

Hipótese 5: o traço da personalidade abertura a novas experiências apresenta relação positiva com autorregulação da aprendizagem;

S No presente estudo, o traço da personalidade conscienciosidade apresentou relação positiva com autorregulação da aprendizagem.

Hipótese 6: o traço da personalidade conscienciosidade apresenta relação positiva com autorregulação da aprendizagem;

S No presente estudo, o traço da personalidade conscienciosidade apresentou relação positiva com autorregulação da aprendizagem.

Hipótese 7: o traço da personalidade extroversão apresenta relação positiva com autorregulação da aprendizagem;	N	No presente estudo, o traço da personalidade extroversão apresentou relação negativa com motivação para aprendizagem, e não apresentou relação significativa com estratégias de aprendizagem.
Hipótese 8: o traço da personalidade amabilidade apresenta relação positiva com autorregulação da aprendizagem;	S	No presente estudo, o traço da personalidade amabilidade apresentou relação positiva com autorregulação da aprendizagem.
Hipótese 9: o traço da personalidade neuroticismo apresenta relação negativa com autorregulação da aprendizagem.	N	No presente estudo, o traço da personalidade neuroticismo apresentou relação positiva com autorregulação da aprendizagem.

Nota. P: Parcialmente validada. N: Não validada. S: Validada.

Para se interpretar os efeitos dos estilos parentais sobre a personalidade (ou sobre a autorregulação da aprendizagem), é preciso avaliar os impactos específicos das dimensões de exigência e responsividade. Assim, quando observada uma relação positiva entre exigência e os traços de personalidade (ou a autorregulação da aprendizagem), infere-se que pais mais autoritários e mais autoritativos levarão a maiores níveis nos traços de personalidade (ou da autorregulação da aprendizagem) do que pais indulgentes e negligentes. Similarmente, quando observada uma relação positiva entre responsividade e os traços de personalidade (ou a autorregulação da aprendizagem), infere-se que pais mais indulgentes e mais autoritativos levarão a maiores níveis nos traços de personalidade (ou da autorregulação da aprendizagem) do que pais indulgentes e negligentes. Se há uma relação positiva tanto entre responsividade quanto entre exigência e os traços de personalidade (ou a autorregulação da aprendizagem), então é possível inferir que pais autoritativos levarão a maiores níveis dos traços de personalidade (ou da autorregulação da aprendizagem),

seguido pelos autoritativos e indulgentes, com os pais negligentes gerando os níveis mais baixos dos traços de personalidade (ou da autorregulação da aprendizagem).

Assim, a partir dos resultados obtidos no presente estudo, é possível observar um efeito positivo direto entre a exigência e a responsividade da figura parental e as estratégias de aprendizagem dos universitários. Isso significa que os pais autoritativos serão aqueles a maximizar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, seguidos, respectivamente, dos autoritários e dos indulgentes e, por fim, dos negligentes. No que diz respeito à figura materna, apenas a responsividade teve um efeito positivo direto sobre as estratégias de aprendizagem. O efeito da exigência foi completamente mediado pelo neuroticismo. Assim, considerando o efeito total, o padrão de relação entre o estilo parental da figura materna é similar ao padrão encontrado com o estilo parental da figura paterna: pais autoritativos serão aqueles a maximizar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, seguidos, respectivamente, dos autoritários e dos indulgentes e, por fim, dos negligentes.

Ressalta-se a partir desses resultados que para ambas as figuras parentais, o estilo autoritativo é o que apresenta maior efeito positivo nas estratégias de aprendizagem dos universitários, o que significa que filhos de pais afetuosos e, ao mesmo tempo, exigentes tendem a regular de maneira mais satisfatória suas estratégias de aprendizagem do que filhos de pais autoritários e indulgentes (Gonzalez et al., 2001; Seroussi & Yaffe, 2020; Strage, 1998; Turner et al., 2009). Cabe ressaltar que além dos efeitos diretos sobre as estratégias de aprendizagem, todas as dimensões dos estilos parentais materno e paterno tiveram seus efeitos mediados pelos cinco traços da personalidade dos universitários em relação à motivação para aprendizagem. A presença de efeitos totalmente mediados implica que as variáveis mediadoras são necessárias para se explicar a relação entre as variáveis da investigação (Mota & Ferreira, 2019).

No que concerne aos estilos parentais e à personalidade de universitários, e em consonância com os estudos de Maddahi et al. (2012), Metwally (2018) e Mota e Ferreira (2019), o presente estudo evidenciou que o estilo parental autoritativo para figura paterna se relaciona positivamente com abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade, e negativamente com neuroticismo. Enquanto isso, o estilo parental autoritativo para figura materna se relacionou positivamente com conscienciosidade, extroversão, amabilidade, como também com neuroticismo. A relação positiva entre o estilo parental autoritativo materno e neuroticismo corrobora o que foi encontrado em Maddahi e Samadzadeh (2010), porém se distancia dos achados de Maddahi et al. (2012), Metwally (2018) e Mota e Ferreira (2019). Uma possível explicação para esse resultado pode advir do fato de que os participantes do presente estudo avaliam a dimensão exigência como sendo negativa para sua percepção quanto ao estilo parental de seus responsáveis. Assim, quanto mais as mães se mostram exigentes na interação com os filhos—mesmo havendo afeto, comunicação recíproca e apoio parental na relação ‘mãe-filho’—, maior tende a ser também a instabilidade emocional dos filhos. Portanto, pela evidência de relação positiva entre o estilo parental autoritativo materno e neuroticismo, observa-se que a hipótese 1 do presente estudo foi parcialmente corroborada.

Sobre o estilo parental autoritário e personalidade, observa-se que as relações encontradas neste estudo são similares às encontradas em Metwally (2018) e Mota e Ferreira (2019), como também suportam a hipótese 2 da presente dissertação. Entretanto, ao comparar as relações deste estudo com os de Maddahi et al. (2012), Metwally (2018) e Mota e Ferreira (2019) entre os estilos parentais indulgente e negligente e os cinco traços da personalidade dos universitários, constata-se discrepância nas associações, o que refuta as hipóteses 3 e 4. No que se refere aos cinco traços da personalidade de universitários e sua relação com a autorregulação da aprendizagem, observa-se que abertura a novas experiências, conscienciosidade, amabilidade e neuroticismo se relacionam

positivamente com motivação e estratégias de aprendizagem. Por outro lado, a extroversão relacionou-se negativamente com motivação e não apresentou efeito significativo nas estratégias de aprendizagem. Esses expostos confirmam as hipóteses 5, 6 e 8, e contrapõem as hipóteses 7 e 9 do presente estudo.

De maneira geral, era de se esperar que os traços da personalidade emocionalmente ajustados (ou seja, abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão e amabilidade; Mota & Ferreira, 2019) se relacionassem positivamente à autorregulação da aprendizagem (Babakhani, 2014; Barros et al., 2022; Bidjerano & Dai, 2007; Bruso et al., 2020; Dörrenbächer & Perels, 2016; Latipah, et al., 2021), ao passo que o neuroticismo (traço da personalidade emocionalmente desajustado; Mota & Ferreira, 2019) obtivesse relação negativa com autorregulação da aprendizagem (Babakhani, 2014; Bruso et al., 2020; Dörrenbächer & Perels, 2016). Porém, como a extroversão e o neuroticismo não apresentaram relação dentro do esperado com a autorregulação da aprendizagem, respectivamente, isso pode ser justificado pelo fato de pessoas extrovertidas terem a tendência de maior expansividade, agitação e inquietude (Gomes & Golino, 2012). Tal característica pode prejudicar atividades que exigem quietude e sustentação da atenção por um longo período de tempo, além de uma percepção mais apurada de comportamentos, sentimentos, emoções e afetos durante a execução de uma tarefa. Já pessoas que apresentam o traço neuroticismo acentuado tendem a ser mais preocupadas, ansiosas e exigentes (Passos & Laros, 2014; Widiger, 2009), o que pode favorecer seus esforços para obter bom desempenho acadêmico. Dessa forma, é razoável inferir que pessoas que apresentam o traço neuroticismo acentuado se motivam e utilizam de maneira satisfatória estratégias de aprendizagem para atingir objetivos acadêmicos.

Ainda sobre o resultado encontrado de que a relação entre extroversão e neuroticismo com a autorregulação da aprendizagem não reflete as expectativas teóricas, questiona-se como tal

resultado pode refletir características do regime educacional básico e superior brasileiro e os seus impactos para a aprendizagem dos alunos. Observa-se que, muitas vezes, para educar e disciplinar os alunos, como também para manter o controle em sala de aula, os professores utilizam práticas punitivas e excludentes nas instituições de ensino (p. ex., punir um aluno por não realizar tarefas escolares em sala de aula e em casa; Figueiredo, 2017). Ao utilizar tais práticas, perpetua-se um modo de ensinar hierarquizado, autoritário, excludente e opressor (Silva et al., 2018), em que os alunos precisam reprimir vontades, comportamentos, afetos e motivações em prol de ser aceitos. Como consequência, a motivação para o estudo pode ser uma consequência de inibição de socialização e comportamento de evitação de ansiedade.

No presente estudo, averiguou-se que os cinco traços da personalidade medeiam a relação entre os estilos parentais para figura materna e paterna e autorregulação da aprendizagem. Assim, a título de exemplo, observa-se que o estilo parental negligente paterno prediz negativamente a abertura a novas experiências dos filhos, que por sua vez, afeta negativamente tanto a motivação para aprendizagem (e suas respectivas subescalas) quanto às estratégias de aprendizagem (e suas respectivas subescalas) dos universitários. Dessa forma, é esperado que filhos de pais negligentes tendam a apresentar baixo traço de abertura a novas experiências e, conseqüentemente, tendam a apresentar menor orientação a metas intrínsecas e extrínsecas, percepção de autoeficácia, valorização de atividades, memorização, organização, pensamento crítico, e assim por diante. Em contrapartida, também é esperado que filhos de pais negligentes tendam a buscar mais a ajuda de outras pessoas, autorregular-se metacognitivamente e administrar melhor seus esforços para aprendizagem.

Especificamente sobre as estratégias de aprendizagem ‘busca por ajuda’, ‘autorregulação metacognitiva’ e ‘controle de esforços’, é válido ressaltar que elas obtiveram relação negativa com o fator geral de estratégias de aprendizagem. Tal resultado salienta que quanto maior os níveis de

responsividade materna e paterna, amabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura a novas experiências, maior é, por exemplo, a capacidade dos alunos de regular suas estratégias de aprendizagem. Além disso, a maior capacidade de regulação das estratégias de aprendizagem envolve buscar menos a ajuda de outras pessoas para aprender, autorregular-se menos metacognitivamente e administrar menos os esforços para aprendizagem, o que contrapõe achados da literatura (Alnafea & Curtis, 2017; Bidjerano & Dai, 2007; Brusio et al., 2020; Puustinen et al., 2008; Seroussi & Yaffe, 2020; Strage, 1998).

Considerações Finais

A partir desta pesquisa foi possível identificar evidências da influência das dimensões ‘responsividade’ e ‘exigência’ dos estilos parentais na autorregulação da aprendizagem dos universitários, mediada pelos cinco traços da personalidade dos próprios universitários, bem como testar um modelo teórico para explorar as relações de mediação entre as variáveis do presente estudo. Nessa perspectiva, observou-se a presença de mediação da personalidade dos universitários na relação entre os estilos parentais e autorregulação da aprendizagem dos estudantes, conforme ilustrado na Figura 6. Além disso, nota-se que as hipóteses sobre a relação do estilo parental autoritário com os cinco traços da personalidade dos universitários e sobre a relação entre os traços da personalidade abertura a novas experiências, conscienciosidade e amabilidade e autorregulação da aprendizagem dos universitários foram corroboradas neste estudo.

Limitações e Principais Implicações

Mediante as análises realizadas e os resultados apresentados, percebe-se que a maior limitação desta dissertação está relacionada às qualidades psicométricas dos instrumentos Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem e Questionário de Percepção dos Pais (ambas as versões). Em relação ao MSLQ, as análises psicométricas de sua estrutura interna mostraram baixos índices de ajuste e confiabilidade, o que indica prováveis inadequações dos itens do instrumento. Se, realmente, a estrutura interna do instrumento não for estruturada conforme a teoria, os resultados encontrados podem ter sido, de alguma forma, enviesados. Além disso, pode ser possível também que o conteúdo dos itens não reflita adequadamente a teoria, sugerindo uma necessidade maior de revisão.

No que tange ao QPPF e QPPM, reconhece-se sua importância para mensurar a percepção dos estudantes quanto ao estilo parental materno e paterno, o que possibilita ao indivíduo refletir sobre comportamentos e práticas parentais de seus responsáveis do sexo feminino e masculino separadamente. Contudo, esperava-se que houvesse mais relações (positivas ou negativas) entre as dimensões responsividade e exigência materna e paterna com as demais variáveis do estudo (cinco traços da personalidade e autorregulação da aprendizagem), o que possibilita três questionamentos. O primeiro é que as dimensões ‘responsividade’ e ‘exigência’ dos estilos parentais (Maccoby & Martin, 1983) podem não ser suficientes para classificar os estilos parentais, sendo necessário a inclusão de dimensões de rejeição, coerção e autonomia (Robinson et al., 2001), por exemplo. Em segundo lugar, indaga-se se a percepção dos filhos sobre ‘responsividade’ e ‘exigência’ é válida para avaliar o estilo parental de seus responsáveis, uma vez que a percepção dos filhos sobre o apoio, afeto, comunicação e exigência parental pode ser diferente dos comportamentos, atitudes e práticas parentais reais. Por fim, vale ressaltar que a pesquisa foi realizada com universitários maiores de 18 anos, sendo que muitos deles podem não (con)viver com os responsáveis. O QPPF e QPPM não deixam claro se o participante precisa responder aos itens mediante comportamentos parentais atuais ou passados, o que pode ter prejudicado as respostas dadas aos itens dos instrumentos.

Apesar das possíveis limitações dos instrumentos e da escassez de estudos sobre a relação entre os estilos parentais, personalidade e autorregulação da aprendizagem de universitários no contexto nacional e internacional, a presente pesquisa serve como uma contribuição à literatura científica psicoeducacional brasileira sobre a temática. Além disso, em termos práticos, a relação mediadora da personalidade dos estudantes entre estilos parentais e autorregulação da aprendizagem pode ser importante para a elaboração de políticas públicas educacionais, como também de intervenções educativas para universitários e pais de universitários. Por exemplo, um

conjunto de intervenções educativas dessa temática poderia incluir palestras realizadas em instituições de ensino básico e superior, elaboração de cartilhas de conscientização e formação de grupos (virtuais ou presenciais) para pais e mães para que se possa discutir questões relacionadas à criação e educação de filhos (ansiedades, dificuldades, medos).

Estudos Futuros

A partir dos resultados desta pesquisa, sugere-se a continuidade das investigações sobre a relação entre estilos parentais, personalidade e autorregulação da aprendizagem em universitários, no qual seja utilizado o mesmo modelo de mediação deste estudo. Assim, será possível avaliar a generalização dos resultados encontrados nesta dissertação e, então, averiguar se o presente modelo de mediação é adequado ou não para amostras brasileiras. Para estudos futuros, sugere-se também a diversificação da amostra, visto que todos os participantes deste estudo residem em Minas Gerais. Ao investigar a relação entre estilos parentais, personalidade e autorregulação da aprendizagem em universitários de outras regiões do Brasil, será possível observar se comportamentos e práticas parentais responsivos e exigentes (em seus diferentes níveis) afetam da mesma forma, ou de maneira distinta, a personalidade dos universitários e, conseqüentemente, sua autorregulação no processo de aprendizagem. Com isso, será possível avaliar também se existe alguma predominância de estilos parentais em pais e mães (ou responsáveis primários) brasileiros, como também processos autorregulatórios (motivacionais e estratégicos) prevalentes em estudantes do ensino superior.

Ressalta-se também a importância da realização de investigações futuras que aprofundem nos estudos das qualidades psicométricas do Questionário de Percepção dos Pais (ambas as versões), visto que o instrumento apresentou baixos índices de ajuste interno para a amostra deste estudo. Além disso, a classificação de Maccoby e Martin (1983) assume que há independência

entre os níveis de responsividade e exigência, o que não foi validado nesta pesquisa. Assim, ao aprofundar nos estudos psicométricos do questionário, é importante avaliar se há de fato distinção entre essas dimensões e quais ajustes de conteúdo podem melhorar a qualidade geral da escala. Por fim, é importante que pesquisas futuras avaliem também o autorrelato dos pais em relação aos seus estilos parentais percebidos. Dessa forma, será possível entender como a dinâmica da percepção dos estilos parentais pelos estudantes e por seus responsáveis podem impactar na personalidade dos estudantes e, conseqüentemente, em seu processo de aprendizagem.

Referências

- Alnafea, T., & Curtis, D. D. (2017). Influence of mothers' parenting styles on self-regulated academic learning among Saudi Primary School students. *Issues in Educational Research*, 27(3), 399–416. <https://www.semanticscholar.org/paper/Influence-of-mothers%27-parenting-styles-on-academic-Alnafea-Curtis/bdd1115575e9d25f13b0d6b36e9565b3448521d7>
- Aluja, A., Barrio, V., & García, L. F. (2007). Personality, social values, and marital satisfaction as predictors of parents' rearing styles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 725-737. <https://www.researchgate.net/publication/28174557>
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2017). Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. Em S. A. J. Polydoro (Org.), *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva*, (pp. 11-17). Letra1.
- Babakhani, N. (2014). The relationship between the big-five model of personality, self-regulated learning strategies and academic performance of Islamic Azad University students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3542–3547. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.799>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://10.1037/0003-066x.44.9.1175>
- Bandura, A. (2003). Observational learning. In J. H. Byrne (Ed.), *Encyclopedia of learning and memory*. (2nd ed., pp. 482-484). Macmillan.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1997). Theoretical perspectives. In A. Bandura, A. (Org.), *Self-efficacy: the exercise of control*, (pp. 1-33). W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344–358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Barros, A., Simão, A. M. V., & Frisson, L. (2022). Self-regulation of learning and conscientiousness in Portuguese and Brazilian samples. *Current Psychology*, 41(11), 7835-7842. <https://link.gale.com/apps/doc/A723422867/AONE?u=capes&sid=bookmark-AONE&xid=8cc73625>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(2, PT. 2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12(6), 230-234. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/5832720/>
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414. <https://doi.org/10.2307/585170>

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting styles on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56–95.
<https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, *17*, 69–81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.02.001>
- Boeckel, M. G., & Sarriera, J. C. (2005). Análise fatorial do Questionário de Estilos Parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. *Psico-USF*, *10*(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712005000100002>.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *18*(3), 401-409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Bruso, J., Stefaniak, J., & Boll, L. (2020). An Examination of Personality Traits as a Predictor of the Use of Self-Regulated Learning Strategies and Considerations for Online Instruction. *Educational Technology Research and Development*, *68*(5), 2659-2683.
<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09797-y>
- Camacho, I., & Matos, M. G. (2007). Práticas parentais educativas, fobia social e rendimento acadêmico em adolescentes. *Revista Brasileira de Terapia Cognitiva*, *3*(2), 37-55.
<https://doi.org/10.5935/1808-5687.20070011>
- Cia, F., D’Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, *14*(29), 277-286.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300004>

- Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 337-346. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- DiStefano, C., Zhu, M., & Mindrila, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 14*(1), Article 20. <https://doi.org/10.7275/da8t-4g52>
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 51*, 229–241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.015>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychology, 46*, 6–25. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Erden, M., & Uredi, I. (2008). The Effect of Perceived Parenting Styles on Self-Regulated Learning Strategies and Motivational Beliefs. *International Journal about Parents in Education, 2*(1), 25-34. https://www.researchgate.net/publication/228522006_The_effect_of_perceived_parenting_styles_on_self-regulated_learning_strategies_and_motivational_beliefs
- Emílio, E. R. V., & Polydoro, S. A. J. (2017). Autorregulação da Aprendizagem: fundamentos e aplicações no contexto educativo. In S. A. J. Polydoro (Org.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva*. Letra 1.

- Figueiredo, V. (2017). *A evasão escolar na eja: educação de jovens e adultos, sob o olhar foucaultiano* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Planalto Catarinense]. Disponível em:
https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/199182addcc9fa6d03547a9f51d26885.pdf
- Fonsêca, P. N., Andrade, P. O., Santos, J. L. F., Cunha, J. E. M., & Albuquerque, J. H. A. (2014). Hábitos de estudo e estilos parentais: estudo correlacional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 337-345.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182755>
- Franco, V. R., & Iwama, G. Y. (2021). Análise fatorial confirmatória com o R. Em C. Faiad, M. N. Baptista., & R. Primi. (Orgs.), *Tutoriais em análise de dados aplicados a psicometria* (pp. 320-341). Editora Vozes
- Ganda, D. R. (2016). *A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores: Um programa de intervenção*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/974453>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, (46), 71-80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2012). Relações Hierárquicas entre os Traços Amplos do Big Five. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 445-456. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000300004>
- Gomes, C. M. A., Golino, H. F., & Souza Peres, A. J. (2020). Fidedignidade dos escores do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Psico*, 51(2), 1-10. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.2.31145>

- Gomes, M. A. S. (2014). Análise dos fatores originais do instrumento mslq com base em alunos de instituições privadas brasileiras. *Revista Análise*, 13(21), 18-44. <https://revistas.anchieta.br/index.php/Revistanalise/article/view/481/414>
- Gonzalez, A. R., Greenwood, G. E., & Wen Hsu, J. (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *College Student Journal*, 35(2), 182–192. <https://www.semanticscholar.org/paper/UNDERGRADUATE-STUDENTS%27-GOAL-ORIENTATIONS-AND-THEIR-Gonzalez-Greenwood/7274d57d1c9f5660194e66458f47497a96b5e695>
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High school student's goal orientation and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 450–470. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1104>
- Gouveia, V. V., Araújo, R. C. R., Oliveira, I. C. V., Gonçalves, M. P., Milfont, T., Coelho, G. L. H., Santos, W., Medeiros, E. D., Soares, A. K. S., Monteiro, R. P., Andrade, J. M., Cavalcanti, T. M., Nascimento, B. S., & Gouveia, V. (2021). A short version of the Big Five Inventory (BFI-20): Evidence on construct validity. *Revista Interamericana de Psicología*, 5(1), 1-22. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA667589367&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00349690&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7E83afb540>
- Grice, J. W. (2001). A comparison of factor scores under conditions of factor obliquity. *Psychological Methods*, 6(1), 67-83. <https://psycnet.apa.org/buy/2001-14661-006>
- Hilpert, J. C., Stempien, J., van der Hoeven Kraft, K. J., & Husman, J. (2013). Evidence for the Latent Factor Structure of the MSLQ: A New Conceptualization of an Established Questionnaire. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244013510305>

- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: a systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Horn, A. M., Silva, K. A., & Patias, N. D. (2020). Estilos e Práticas Educativas Parentais e Desempenho Escolar em Adolescentes de Ensino Médio. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 20*(1), 168-186. <https://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.50795>
- Hutz, C. S., Nunes, C., Silveira, A. D., Serra, J., Anton, M., & Wieczorek, L. S. (1998). O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 11*(2), 395-411. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200015>
- Keshavarz, S., & Mounts, N. S. (2017). Perceived parenting style of fathers and Iranian adolescents' self-efficacy: The moderating role of gender and education. *The Journal of Genetic Psychology, 178*(50), 281–290. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1355772>
- Kobarg, A. P. R., Vieira, V., & Vieira, M. L. (2010). Validação da Escala de Lembranças sobre Práticas Parentais (EMBU). *Avaliação Psicológica, 9*(1), 77-85. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100009
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of Child and Family Studies, 28*, 168–181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Lakens, D. (2021). Sample Size Justification. <https://doi.org/10.31234/osf.io/9d3yf>
- Latipah, E., Kistoro, H. C. A., & Putranta, H. (2021). How are the Parents Involvement, Peers and Agreeableness Personality of Lecturers Related to Self-Regulated Learning? *European Journal of Educational Research, 10*(1), 413-425. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.413>

- Lawrenz, P., Zeni, L. C., Arnoud, T. C. J., Foschiera, L. N., & Habigzang, L. F. (2020). Estilos, práticas ou habilidades parentais: como diferenciá-los? *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 16(1), 02-09. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20200002>
- Leung, P. W. L., & Kwan, K. S. F. (1998). Parenting styles, motivational orientations, and self-perceived academic competence: A mediational model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 1–19.
link.gale.com/apps/doc/A55415027/HRC?u=googlescholar&sid=googleScholar&xid=e201cd39.
- Lianos, P. G. (2015). Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *Journal of Adolescence*, 41, 109-120.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.006>
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology, socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). Wiley.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.1>
- Maddahi, M. E., Javidi, N., Samadzadeh, M., & Amini, M. (2012). The Study of relationship between parenting styles and personality dimensions in a sample of college students. *Indian Journal of Science and Technology*, 5(9), 3332–3336.
http://research.shahed.ac.ir/WSR/SiteData/PaperFiles/7255_806074030.pdf
- Maddahi, M., & Samadzadeh, M. (2010). Parenting styles and personality traits. *J. Thinking & Behavior*.

- Marques, A. (2015). A parentalidade excessiva e as implicações na aprendizagem. *Construção psicopedagógica*, 23(24), 41-51.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Martinelli, S. C., Santos, A. A. A., & Monteiro, R. M. (2020). Família, socialização e escolarização: a interdependência de fatores no desenvolvimento de crianças e jovens. Em M. N. Baptista, & M. L. M. Teodoro (Orgs.), *Psicologia de Família: teoria, avaliação e intervenção* (2 ed., pp. 101-107). Artmed.
- Martinelli, S. C., Aguenta-Matsuoka, E. C., & Fernandes, D. C. (2017). Estudo fatorial de um inventário de práticas e crenças parentais. *Psico-USF*, 22(2), 249-260.
<https://doi.org/10.1590/1413-82712017220205>
- McClun, L. A., & Merrel, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35(4), 381–390. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199810\)35:4<381::AID-PITS9>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199810)35:4<381::AID-PITS9>3.0.CO;2-S)
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- McCrae, R., & Sutin, A. (2009). Openness to experience. In M. Leary, & R. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 257-273). The Guilford Press.
- McCrae, R. (2009). The five-factor model of personality traits: Consensus and controversy. In P. Corr, & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 148-161). University Press.

- Metwally, S. M. (2018). The relationship between parenting styles and adolescents' personality traits. *Mansoura Nursing Journal*, 5(2), 37-51. <https://doi.org/10.21608/MNJ.2018.149700>
- Moilanen, K. L., & Manuel, M. L. (2017). Parenting, self-regulation and social competence with peers and romantic partners. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 46–54. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.02.003>
- Moilanen, K. L., Rasmussen, K. E., & Padilla-Walker, L. M. (2014). Bidirectional Associations Between Self-Regulation and Parenting Styles in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 25(2), 1–17. <https://doi.org/10.1111/jora.12125>
- Mota, C. P., & Ferreira, S. D. (2019). Estilos parentais, competências sociais e o papel mediador da personalidade em adolescentes e jovens adultos. *Análise Psicológica*, 3(37), 269-284. <https://doi.org/10.14417/ap.1548>
- Noronha, A. P. P., & Batista, H. H. V. (2017). Escala de forças e estilos parentais: estudo correlacional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 8(2), 2-19. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v8n2p02>
- Nunes, C. H. S. S., & Hutz, C. S. (2002). O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. In R. Primi (Org.), *Temas em avaliação psicológica* (pp. 40-49). Casa do Psicólogo.
- Oliveira, A. J., Justino, M. R., Souza, V. S., Ferro, L. R. M., & Rezende, M. M. (2020). As práticas educativas parentais e suas correlações com o desempenho acadêmico: uma revisão sistemática. *Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 25(2), 64-92. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7764>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

- Panadero, E., & Alonso-Tapia J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicologia*, 30(2), 450-462. <https://www.researchgate.net/publication/260684981>
- Pacheco, J. T. B., Silveira, L. M. O. B., & Schneider, A. M. A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: Análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *Psico*, 39(1), 66-73. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/download/1480/2797>.
- Pasquali, L., Gouveia, V. V., Santos, W. S., Fonsêca, P. N., Andrade, J. M., & Lima, T. J. S. (2012). Questionário de percepção dos pais: evidências de uma medida de estilos parentais. *Paidéia*, 22(52), 155-164. doi:10.1590/S0103-863X2012000200002
- Passos, M. F., & Laros, J. A. (2014). O modelo dos cinco grandes fatores de personalidade: Revisão de literatura. *Peritia – Revista Portuguesa de Psicologia*, 21, 13-21. <https://www.researchgate.net/publication/272181115>
- Perels, F., Gurtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15, 123-139. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.010>
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5, 220–242. <https://10.1016/j.edurev.2010.07.001>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <http://hdl.handle.net/2027.42/44454>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 452-502). Academic Press.

- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82, 33–40. doi: <https://10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Non-Journal*, 1-76. <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005
- Polydoro, S. A. J. & Azzi, R. (2008). Autorregulação: aspectos introdutórios. Em A. Bandura, R. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 149-164). Editora Artmed.
- Puustinen, M., Lyyrab, A. L., Metsäpeltob, R. L., & Pulkkinen, L. (2008). Children's help seeking: The role of parenting. *Learning and Instruction*, 18(2), 160–171. https://www.academia.edu/15374970/Childrens_help_seeking_The_role_of_parenting
- Ramírez-Dorantes, M. C., Rodríguez, J. E. C., Álvarez, J. A. B., & Moreno, A. E. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214. <https://www.semanticscholar.org/paper/Psychometric-Validation-of-the->

Motivated-Strategies-Ram%C3%83%C2%ADrez-

Dorantes/b891a80d8f83788cda24873c8f0975fac8f17a76

- Ramírez, O. C., Larruzea-Urkixo, N., & Garay, P. B. (2022). Adaptación al contexto universitario español y propiedades psicométricas del MSLQ: Contribución a la medida y análisis de las diferencias de género del aprendizaje autorregulado. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 38(2), 295–306. <https://doi.org/10.6018/analesps.444851>
- R Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <http://www.R-project.org/>.
- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., & Ferraro, A. J. (2016). Helicopter Parenting and Emerging Adult Self-Efficacy: Implications for Mental and Physical Health. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 3136-3149. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0466-x>
- Reder, P., Duncan, S., & Lucey, C. (2003). *Studies in the Assessment of Parenting*. Routledge.
- Reppold, C., Pacheco, J. & Hutz, C. (2005). Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In C. Hutz. *Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção*. Casa do Psicólogo.
- Rivers, J., Mullis, A. K., Fortner, L. A., & Mullis, R. L. (2012). Relationships Between Parenting Styles and the Academic Performance of Adolescents. *Journal of Family Social Work*, 15, 202–216. <https://doi.org/10.1080/10522158.2012.666644>
- Robinson, C., Mandlco, B., Olsen, S., & Hart, C. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques* (pp. 319-321). Sage.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto Editora.

- Rosseel, Y., Jorgensen, T. D., Rockwood, N., Oberski, D., Byrnes, J., Vanbrabant, L., Savalei, V., Merkle, E., Hallquist, M., Mijke, R., Katsikatsou, M., Barendse, M., Scharf, F., & Du, H. (2022). *lavaan: Latent Variable Analysis*. <https://cran.r-project.org/package=lavaan>.
- Roth, A., Ogrin, S., & Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report instruments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 225–250. <http://doi.org/10.1007/s11092-015-9229-2>
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social inhibition and withdrawal in childhood. In P. K. Smith, & C. Hart (Eds.), *Handbook of childhood social development* (pp. 2-47). Blackwell.
- Sacilloto, A. L., & Abaid, J. L. W. (2021). Autoconceito em adolescentes e suas relações com desempenho escolar e práticas parentais. *Barbarói, Santa Cruz do Sul*, 58, 30-46. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i58.4320>
- Salvador, A. P. V. (2007). *A relação das práticas educativas parentais e o envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico em adolescentes* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_salvador.pdf.
- Salvador, D. F., Rolando, L. G. R., Oliveira, D. B., & Vasconcellos, R. F. R. R. (2017). Uso do questionário MSLQ na avaliação da motivação e estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino médio de Biologia, Física e Matemática. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 7(2), 56-73. <https://www.researchgate.net/publication/321770538>
- Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. S. L. F. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação, Pelotas*, 42, 119-142. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i42.2151>

- Santos, J. L. F., Fonsêca, P. N., Brasileiro, T. C., Andrade, P. O., & Freitas, N. B. C. (2014). A relação entre estilos parentais e o engajamento escolar. *Temas em Psicologia*, 22(4), 759-769. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.4-07>
- Santos, J. C. M. (2008). *Orientações Motivacionais e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior: Contributos para a compreensão da assiduidade às aulas dos estudantes de Enfermagem*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/99>
- Schiffrin, H. H., Miles-McClean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 548-557. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-013-9716-3>
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. Clearinghouse on Counseling and Student Service, University of North Carolina.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Murphy, M.T. (2012). The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*, 61(2), 237-252. <https://doi.org/10.1177/0093650212456392>
- Seroussi, D. E., & Yaffe, Y. (2020). Links Between Israeli College Students' Self-Regulated Learning and Their Recollections of Their Parents' Parenting Styles. *SAGE Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019899096>
- Silva, D. H., Coelho, M. P., & Montagnoli, G. A. (2018). Processo civilizador e educação escolar: algumas articulações. *Comunicações*, 25(1), 163-175. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes>.

- Silva, I. B., & Nakano, T. C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 51-62. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712011000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Strage, A. A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33(129), 17-31. <https://link.gale.com/apps/doc/A20740155/HRCA?u=anon~e928c2db&sid=googleScholar&xid=ec2a5f2d>
- Tang, J., Li, N., Sandoval, J. R., & Liu, Y. (2018). Parenting styles and academic motivation: A sample from Chinese High Schools. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3395–3401. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1164-7>
- Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2018). Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 143-155. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p143>
- Tejani, S. B. A., Khan, N. N., Ejaz, S., & Shamsy, S. (2021). Psychometric Features of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Among the Students of Higher Education Sector in Karachi –Pakistan. *Reviews of Management Sciences*, 3(2), 85-100. <https://doi.org/10.53909/rms.03.02.090>
- Toni, C. G. S., & Hecaveí, V. A. (2014). Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças. *Psico-USF*, 19(3), 511-521. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003013>
- Trentini, C. M., Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Teixeira, M. A. P., Gonçalves, M. T. A., & Thomazoni, A. R. (2009). Correlações entre a EFN - Escala Fatorial de Neuroticismo e o IFP - Inventário Fatorial de Personalidade. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 209-217.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712009000200007&lng=pt&tlng=pt.

- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 50*(3), 337–346. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_TurnerChandleretal_JCSD.pdf
- Vafaenejad, Z., Elyasi, F., Moosazadeh, M., & Shahhosseini, Z. (2020). Investigating the Predictive Role of Personality Traits on Parenting Styles in Couples of 6-12 Years Children. *European Journal of Environment and Public Health, 4*(2), 1-19. <https://doi.org/10.29333/ejeph/8215>
- Valentini, F., & Damásio, B. F. (2016). Variância média extraída e confiabilidade composta: indicadores de precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32*(2), 1-7. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322225>
- Veiga-Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação, Pelotas, 45*, 2-20. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3814>
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education, 37*, 1-21. <https://doi.org/10.1023/A:1003573727713>
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education, 31*(1), 35-50. <https://doi.org/10.1007/BF00129106>

- Weber, L. N. D., Pado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(4), 323-332. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300005>
- Widiger, T. (2009). Neuroticism. In M. Leary & R. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 129- 148). New York: The Guilford Press
- Winne P. H., & Hadwin A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Erlbaum.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33(4), 521–532. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00092-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00092-2)
- Yaffe, Y. (2018). Establishing specific links between parenting styles and the s-anxieties in children: Separation, social, and school. *Journal of Family Issues*, 39(5), 1419–1437. <https://doi.org/10.1177/0192513X17710286>
- Yang, J., & Zhao, X. (2020). Parenting styles and children’s academic performance: Evidence from middle schools in China. *Children and Youth Services Review*, 113(1), 105017. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105017>
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73–86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation. In F. Pajares, & T. Urdan. *Adolescence and education*, (pp. 1-27). Information Age Publishing

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*, (pp. 267-295). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173- 201.
<https://doi.org/10.1007/BF01322178>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd ed., pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In K. R. Wenzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 247–264). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Apêndice

Apêndice A - Questionário Sociodemográfico

Idade (anos) _____

Sexo

- Masculino
- Feminino
- Intersexo
- Prefiro não responder

Gênero

- Cis (você se identifica com o sexo biológico de nascimento)
- Trans (você não se identifica com o sexo biológico de nascimento)
- Não-binário (você não se identifica completamente com o “gênero de nascença” nem com outro gênero)
- Prefiro não responder

Seu estado civil

- Solteiro (a)
- Casado (a)/União estável
- Divorciado (a)/Separado (a)
- Viúvo (a)

Estado civil do pai (ou cuidador primário)

- Solteiro
- Casado /União estável

Divorciado/Separado

Viúvo

Estado civil da mãe (ou cuidadora primária)

Solteira

Casada/União estável

Divorciada/Separada

Viúva

Qual graduação você cursa atualmente?

Tipo de instituição

Pública

Privada

Forma de ingresso na universidade

Ampla concorrência

Cota

Outro: _____

Turno da graduação

Diurno

Vespertino

Noturno

Modalidade do Curso

Presencial

Semipresencial (somente até 40% das disciplinas são a distância)

À distância

As duas próximas questões sobre escolaridade dos responsáveis devem ser respondidas de acordo com seu contexto. Se você foi criado(a) e educado(a) somente por um responsável, responder sobre a escolaridade do responsável de acordo com o sexo dele.

Escolaridade da mãe (ou responsável do sexo feminino)

- Analfabeto/Fundamental I incompleto
- Fundamental I completo/Fundamental II incompleto
- Fundamental II completo/Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo/ Superior incompleto
- Superior completo

Escolaridade do pai (ou responsável do sexo masculino)

- Analfabeto/Fundamental I incompleto
- Fundamental I completo/Fundamental II incompleto
- Fundamental II completo/Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo/ Superior incompleto
- Superior completo

Estado em que reside

Qual a sua renda mensal atual? (Considerar a renda familiar)

- Abaixo de um salário mínimo (menos que R\$1.212,00)
- De um a dois salários mínimos (R\$ 1.212,00 a R\$ 2.424,00)
- De dois a quatro salários mínimos (R\$ 2.424,00 a R\$ 4.848,00)
- De quatro a dez salários mínimos (R\$ 4.848,00 a R\$ 12.120,00)
- De dez a vinte salários mínimos (R\$ 12.120,00 a R\$ 24.240,00)

Acima de vinte salários mínimos (R\$24.240,00)

Você já foi diagnosticado(a) com algum transtorno psicológico? Se sim, qual?

Sim _____

Não

De 0 a 10, atribua uma nota para você mesmo, considerando seu desempenho geral em seu curso atualmente: _____

Como você classifica seu desempenho acadêmico no ensino superior no momento?

Péssimo

Ruim

Regular

Bom

Ótimo

Excelente

Atualmente, o quanto você se sente satisfeito com seu desempenho acadêmico?

Nada Satisfeito

Pouco Satisfeito

Satisfeito

Muito Satisfeito

Anexos

Anexo A - Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ)

Esse questionário se refere à sua motivação para aprender, assim como às estratégias que você utiliza enquanto está estudando. Assinale de 1 a 7 (1 - não totalmente verdadeiro para mim e 7 - totalmente verdadeiro para mim) o quanto cada alternativa se aproxima à sua realidade. Se alguma alternativa for mais ou menos verdadeira para você, encontre o número entre 1 e 7 que melhor descreve você. Não existem respostas certas ou erradas, então, por favor, seja o(a) mais honesto(a) possível ao responder cada afirmativa.

itens	1 – Não totalmente verdadeiro para mim 7 - Totalmente verdadeiro para mim	1	2	3	4	5	6	7
1	Nas disciplinas do curso, prefiro materiais de estudo que me desafiem para que eu possa aprender coisas novas.							
2	Se eu estudar de forma apropriada, serei capaz de aprender o conteúdo das disciplinas do meu curso.							
3	Quando eu faço uma atividade avaliativa, penso o quanto eu me saio mal em comparação aos outros estudantes.							
4	Eu acho que serei capaz de usar o que aprendi numa disciplina em outras disciplinas do curso.							
5	Eu acredito que receberei uma ótima nota nas disciplinas do meu curso.							
6	Tenho certeza de que posso entender o conteúdo mais difícil apresentado nos textos/leituras das disciplinas.							
7	Conseguir uma boa nota nas disciplinas é a coisa mais satisfatória para mim agora.							
8	Quando eu faço uma atividade avaliativa, me preocupo com as questões que não consigo responder.							
9	É minha culpa se eu não aprender o conteúdo das disciplinas.							
10	É importante para mim aprender o conteúdo apresentado nas disciplinas.							
11	O mais importante para mim agora é melhorar minha média geral de notas, portanto, minha principal preocupação nas disciplinas é conseguir uma boa nota.							
12	Tenho certeza que posso aprender conceitos básicos ensinados nas disciplinas.							

74	Mesmo quando o material de estudo está chato e desinteressante, consigo concluir o que preciso estudar.								
75	Eu tento identificar colegas de turma a quem posso pedir ajuda, caso necessário.								
76	Quando estudo para determinada disciplina, tento identificar os conceitos que não entendo bem.								
77	Frequentemente percebo que não gasto muito tempo no estudo de determinada disciplina devido a outras atividades.								
78	Quando estudo para determinada disciplina, defino metas para direcionar minhas atividades em cada momento do estudo.								
79	Se fico confuso(a) ao fazer anotações durante as aulas, eu me asseguro revê-las depois.								
80	Raramente tenho tempo de revisar minhas anotações ou leituras antes de uma prova.								
81	Eu tento aplicar as ideias dos textos de determinada disciplina em outras atividades da disciplina, tais como palestras e discussões.								

Anexo B - Questionário de Percepção dos Pais: Versão do Sexo Feminino

Na sua infância e adolescência, você foi criado(a) e educado(a) por algum responsável do sexo feminino?

Sim () Mãe () Avó () Tia () Outro _____

Não (**Pular para o questionário seguinte**)

INSTRUÇÕES: Considere por um momento a lista de frases a seguir. **Todas se referem a sua MÃE (ou responsável do sexo FEMININO).** Utilizando a escala de resposta abaixo, indique o quanto cada uma é aplicável a ela ou pode descrever-lhe adequadamente.

0	1	2	3	4
Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
Aplicável	Aplicável	Aplicável	Aplicável	Aplicável

01. ____ Fica feliz de me ver quando volto da escola ou de um passeio.
02. ____ Passa muito tempo comigo.
03. ____ Fica sempre me lembrando das coisas que não posso fazer.
04. ____ Tenta ser minha “amiga” ao invés de uma “chefe”.
05. ____ Gostaria que eu ficasse mais em casa onde ela pode cuidar de mim.
06. ____ Quando estou fora de casa quer saber realmente onde estou e o que estou fazendo.
07. ____ Consola-me quando estou com medo.
08. ____ Quer saber realmente como penso sobre certos acontecimentos.
09. ____ Castiga-me severamente.
10. ____ Acha que deve me castigar para me corrigir e melhorar.

11. _____ Não parece notar muito se me comporto bem em casa ou me saio bem na escola.
12. _____ Gosta de falar comigo a respeito do que lê.
13. _____ Procura me animar quando estou triste.
14. _____ É fácil de se conversar com ela.
15. _____ Castiga-me quando eu não a obedeco.
16. _____ Está sempre me dizendo como devo me comportar.
17. _____ Se eu quebro uma promessa fica por algum tempo sem confiar em mim.
18. _____ Gosta de discutir os assuntos e conversar comigo.
19. _____ Acredita que todos os meus comportamentos maus devem ser castigados de alguma forma.
20. _____ É muito interessada naquilo que aprendo na escola.

Anexo C - Questionário de Percepção dos Pais: Versão do Sexo Masculino

Na sua infância e adolescência, você foi criado(a) e educado(a) por algum responsável do sexo masculino?

Sim () Pai () Avô () Tio () Outro _____

Não (**Pular para o questionário seguinte**)

INSTRUÇÕES: Considere por um momento a lista de frases a seguir. **Todas se referem ao seu PAI (ou responsável do sexo MASCULINO).** Utilizando a escala de resposta abaixo, indique o quanto cada uma é aplicável a ele ou pode descrever-lhe adequadamente.

0	1	2	3	4
Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
Aplicável	Aplicável	Aplicável	Aplicável	Aplicável

01. _____ Fica sempre me lembrando das coisas que não posso fazer.
02. _____ Está sempre me dizendo como devo me comportar.
03. _____ Quando estou fora de casa quer saber exatamente como estou e o que estou fazendo.
04. _____ É durão comigo.
05. _____ Acredita que todos os meus comportamentos maus devem ser castigados de alguma forma.
06. _____ Passa muito tempo comigo.
07. _____ Não esquece facilmente as coisas que faço errado.
08. _____ Faz-me sentir melhor depois que falo com ele sobre meus problemas.
09. _____ Acha que devo obedecer todas as suas ordens.
10. _____ Procura me animar quando estou triste.

11. _____ É fácil de se conversar com ele.
12. _____ Gosta de falar comigo a respeito do que lê.
13. _____ É muito interessado naquilo que aprendo na escola.
14. _____ Não quer se incomodar em fazer com que suas regras sejam obedecidas.
15. _____ Diz-me quando gosta de mim.
16. _____ Permite que eu receba meus amigos em casa.
17. _____ Aceita minhas opiniões mesmo quando diferem das suas.
18. _____ Não parece notar muito se me comporto bem em casa ou me saio bem na escola.
19. _____ Castiga-me quando eu não o obedeco.
20. _____ Fica feliz de me ver quando volto da escola ou de algum passeio.

Anexo D - Inventário dos Cinco Grandes Fatores (BFI-20)

INSTRUÇÕES: A seguir são apresentadas 20 afirmações que tratam de características pessoais.

Leia cada uma com atenção e, utilizando a escala de resposta abaixo, indique o quanto concorda ou discorda com o fato de cada característica descrevê-lo(a).

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

itens	1 – Discordo totalmente 2 – Discordo em parte 3 – Não concordo nem discordo 4 – Concordo em parte 5 - Concordo totalmente				
	1	2	3	4	5
1	É conversador(a), comunicativo(a).				
2	É minucioso(a), detalhista no trabalho.				
3	Insiste até concluir a tarefa ou o trabalho.				
4	Gosta de cooperar com os outros.				
5	É original, tem sempre novas ideias.				
6	É temperamental, muda de humor facilmente.				
7	É inventivo(a), criativo(a).				
8	É prestativo(a) e ajuda os outros.				

9	É amável, tem consideração pelos outros.	<input type="radio"/>				
10	Faz as coisas com eficiência.	<input type="radio"/>				
11	É sociável, extrovertido(a).	<input type="radio"/>				
12	É cheio(a) de energia.	<input type="radio"/>				
13	É um(a) trabalhador(a) de confiança.	<input type="radio"/>				
14	Tem uma imaginação fértil.	<input type="radio"/>				
15	Fica tenso(a) com frequência.	<input type="radio"/>				
16	Fica nervoso(a) facilmente.	<input type="radio"/>				
17	Gera muito entusiasmo.	<input type="radio"/>				
18	Gosta de refletir, brincar com as ideias.	<input type="radio"/>				
19	Tem capacidade de perdoar, perdoa fácil.	<input type="radio"/>				
20	Preocupa-se muito com tudo.	<input type="radio"/>				

Anexo E - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE - 1ª via)

EFEITO MEDIADOR DA PERSONALIDADE NA RELAÇÃO ENTRE ESTILOS PARENTAIS E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS

Eu,, R.G., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Ana Luíza Pedrosa Neves Aichinger e do professor Doutor Víthor Rosa Franco do Curso Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é investigar como a autorregulação da aprendizagem de estudantes universitários é impactada por diferentes estilos parentais, mediada pelos cinco grandes fatores da personalidade dos estudantes universitários;
- 2 - Durante o estudo serão aplicados os instrumentos: Questionário Sociodemográfico com 18 itens para te conhecer melhor, o questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem com 81 itens, o Questionário de Percepção dos Pais composta 40 itens, e o Inventário dos Cinco Grandes Fatores composto por 20 itens com questões sobre personalidade, com duração aproximada de 40 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a estes instrumentos não apresenta riscos conhecidos a minha saúde física e mental, não sendo provável que ocorra desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, situado à Av. São Francisco de Assis, nº 218, Sala 35 bairro: Cidade Universitária, Cep: 12916-900, Bragança Paulista/SP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8302 ou e-mail: comiteetica@usf.edu.br.
- 8 - Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Ana Luíza Pedrosa Neves Aichinger, sempre que julgar necessário pelos telefones (31)984724757; e-mail: analuzaaichinger@outlook.com
- 9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador responsável:

Anexo F - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE - 2ª via)

EFEITO MEDIADOR DA PERSONALIDADE NA RELAÇÃO ENTRE ESTILOS PARENTAIS E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS

Eu,, R.G., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Ana Luíza Pedrosa Neves Aichinger e do professor Doutor Víthor Rosa Franco do Curso Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é investigar como a autorregulação da aprendizagem de estudantes universitários é impactada por diferentes estilos parentais, mediada pelos cinco grandes fatores da personalidade dos estudantes universitários;

2 - Durante o estudo serão aplicados os instrumentos: Questionário Sociodemográfico com 18 itens para te conhecer melhor, o questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem com 81 itens, o Questionário de Percepção dos Pais composta 40 itens, e o Inventário dos Cinco Grandes Fatores composto por 20 itens com questões sobre personalidade, com duração aproximada de 40 minutos;

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4 - A resposta a estes instrumentos não apresenta riscos conhecidos a minha saúde física e mental, não sendo provável que ocorra desconforto emocional;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;

6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, situado à Av. São Francisco de Assis, nº 218, Sala 35 bairro: Cidade Universitária, Cep: 12916-900, Bragança Paulista/SP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8302 ou e-mail: comiteetica@usf.edu.br.

8 - Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Ana Luíza Pedrosa Neves Aichinger, sempre que julgar necessário pelos telefones (31) 984724757; e-mail: analuizaichinger@outlook.com

9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador responsável: