

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Apoio à Autonomia e Desenvolvimento da Autorregulação: Experiências em contexto de creche

Inês Moraes

M

2020



Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Apoio à Autonomia e Desenvolvimento da Autorregulação:
Experiências em contexto de Creche**

Inês Morais

Novembro, 2020

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora **Joana Cadima**
(FPCEUP).

Avisos legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Um agradecimento especial à minha família, por tornar tudo isto possível.

À Professora Dr^a Joana Cadima pela orientação na elaboração da presente Dissertação.

De realçar, ainda, que o presente estudo se desenvolveu no âmbito do projeto de investigação Quality Matters (PTDC/MHCCED/5913/2014), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Resumo

Na presente investigação, foi explorada a associação entre os níveis de autorregulação das crianças e o apoio à autonomia, como dimensão da relação educador-criança, na educação pré-escolar.

O estudo contou com a participação de 268 crianças (51.9 % do género masculino e 48.1 % do género feminino; $M = 35.14$ meses, $DP = 4.02$) de diferentes regiões do país e das respetivas educadoras ($N=28$; 100% do género feminino; $M = 40.85$ anos, $DP = 7.85$).

A autorregulação foi avaliada em dois momentos, sendo o primeiro entre maio e julho de 2017 e o segundo entre outubro e dezembro de 2017, através de atividades destinadas ao efeito. O apoio à autonomia foi avaliado junto dos educadores recorrendo à categoria relativa ao Apoio à Autonomia do Questionário do Professor como Contexto Social (TASC).

Os resultados sugerem efeitos bidirecionais entre a autorregulação e o apoio à autonomia facultado pelos educadores. Mostrando-se, a autorregulação, preditor da autonomia atribuída aos alunos, enquanto que o apoio à autonomia mostrou prever os níveis de autorregulação manifestados pelas crianças.

Palavras chave: Apoio à autonomia; Autorregulação; Primeira Infância; Relação educador-criança

Abstract

In the present research, it was explored the association between children's self-regulation levels and levels of autonomy support, as a dimension of the educator-child relationship, in creches.

The study involved the participation of 268 children (51.9% male; $M = 35.14$ months, $SD = 4.02$) from different regions of the country and their educators ($N = 28$; 100% female; $M = 40.85$ years, $SD = 7.85$).

Self-regulation was assessed in two time points, the first between May and July 2017 and the second between October and December 2017, through activities designed for this purpose. Autonomy support was assessed with educators using the category related to autonomy support in the Teacher's Questionnaire as a Social Context (TASC).

The results suggest bidirectional effects between self-regulation and autonomy support provided by educators. Self-regulation was shown to be a predictor of the autonomy attributed to students, while autonomy support was shown to predict the levels of self-regulation manifested by children.

Keywords: Autonomy support; Early childhood; Self-regulation; Teacher–child relationship

Abstrait

Dans la présente enquête, l'association entre les niveaux d'autorégulation des enfants et le soutien à l'autonomie, en tant que dimension de la relation éducateur-enfant, dans l'éducation préscolaire a été explorée.

L'étude a eu la participation de 268 enfants (51,9% d'hommes et 48,1% de femmes; $M = 35,14$ mois, $ET = 4,02$) de différentes régions du pays et de leurs éducateurs respectifs ($N = 28$; 100% de femmes) ; $M = 40,85$ ans, $ET = 7,85$).

L'autorégulation a été évaluée en deux étapes, la première entre mai et juillet 2017 et la seconde entre octobre et décembre 2017, à travers des activités conçues à cet effet. Le soutien à l'autonomie a été évalué avec les éducateurs en utilisant la catégorie relative au soutien à l'autonomie dans le questionnaire de l'enseignant en tant que contexte social (TASC).

Les résultats suggèrent des effets à double sens entre l'autorégulation et le soutien à l'autonomie fourni par les éducateurs. Montrer l'autorégulation comme un prédicteur de l'autonomie attribuée aux étudiants. Il a été démontré que le soutien à l'autonomie prédisait les niveaux d'autorégulation manifestés par les enfants.

Mots-clés: Prise en charge de l'autonomie; Petite enfance; Autorégulation; Relation enseignant-enfant

Introdução

É do conhecimento geral que as crianças desenvolvem competências essenciais para o sucesso escolar e social através de interações com adultos, colegas e atividades de aprendizagem. Como tal, estas interações deverão ser o mais enriquecedoras possível (Cadima, 2017).

As competências de autorregulação, incluindo funções executivas (EF), têm-se mostrado essenciais ao desenvolvimento bem-sucedido das crianças, sendo, como tal, de grande interesse promover o desenvolvimento das mesmas (McClelland, Acock & Morrison, 2006; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007; McClelland Geldhof, Cameron & Wanless, 2015; McClelland & Cameron, 2011; Meuwissen & Carlson, 2019; Morrison, Ponitz & McClelland, 2010).

Também como bastante benéfico se tem afirmado o apoio à autonomia, mostrando-se preditor de sucesso académico e social, motivação, e desenvolvimento da autorregulação e funções executivas (Assor et al., 2002; Bernier, Carlson & Whipple, 2010; Bindman, pomerantz & Roisman, 2015; Chang, Fukuda, Durham & Little, 2017; Côté-Lecaldare, Joussemet & Dufour, 2016; Davis, 2003; Meuwissen & Carlson, 2019; Ryan & Deci, 2000; Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

Apesar do interesse crescente nestas temáticas e existência de investigação relativa à importância da autorregulação e apoio à autonomia por parte dos pais e educadores na primeira infância, a investigação é ainda relativamente escassa. Nomeadamente no que diz respeito ao apoio à autonomia como dimensão das relações educador-criança, bem como à associação entre este e o desenvolvimento da autorregulação na primeira infância, (Cadima et al., 2018; Meuwissen & Carlson, 2019).

O estudo em evidência pretende contribuir para o corpo de pesquisa já existente. O mesmo explora a associação entre o apoio à autonomia, por parte dos educadores de infância, e a autorregulação das crianças.

A existência deste e outros estudos relativos aos processos de desenvolvimento e de relacionamento em idade pré-escolar, como é o caso da autorregulação e do apoio à autonomia, respetivamente, é de grande interesse, já que pode contribuir para a promoção de relações educador-criança mais enriquecedoras e currículos em educação de infância mais adequados ao desenvolvimento bem sucedido das crianças.

Autorregulação

A autorregulação diz respeito à capacidade do indivíduo de avaliar as situações e respetivas consequências e fazer escolhas adaptativas, controlando a sua atenção, pensamentos, emoções e ações no sentido de atingir um objetivo (McClelland & Cameron, 2011; McClelland, Geldhof, Cameron & Wanless, 2015). Não se trata, portanto, de um construto único, uma vez que envolve vários aspetos de controlo, direção e planeamento, incluindo a regulação da emoção e do comportamento (McClelland et al., 2007). Acredita-se que a autorregulação se encontra intimamente relacionada com a Função Executiva (FE), construto complexo que estaria na base da ação autorregulada (McClelland et al., 2015; Morrison et al., 2010).

Posto isto, torna-se pertinente realçar um conjunto de processos cognitivos bastante relevantes para a Função Executiva e, por conseguinte, para o comportamento autorregulado (McClelland et al., 2007; McClelland et al., 2015; McClelland & Cameron, 2011; Morrison et al., 2010) nomeadamente: (1) a atenção seletiva, que remete para a capacidade da criança se concentrar numa tarefa, retendo apenas a informação relevante, resistindo às distrações e mudando o seu foco de atenção quando necessário (McClelland et al., 2007; Morrison et al. 2010); (2) o controlo inibitório, relativo à capacidade de inibir, deliberadamente, respostas automáticas a estímulos, em favor de outras mais adaptativas (McClelland & Cameron, 2011; Morrison et al. 2010); (3) e a memória de trabalho, que envolve o processamento e manipulação da informação, permitindo à criança reter a mesma na memória (Morrison et al. 2010).

Crianças com maiores níveis de autorregulação são, então, mais capazes de focar a sua atenção nas tarefas a realizar e entender melhor, por exemplo, as orientações do educador, ignorando informações irrelevantes e distratoras (McClelland et al., 2007; Morrison et al., 2010; Cadima, Barros, Ferreira, Serra-Lemos, Leal & Verschueren, 2018). Serão igualmente mais capazes de reter informações importantes, lembrando-se, por exemplo, das instruções a seguir numa determinada tarefa (McClelland et al., 2007; McClelland et al., 2015); e inibir certas reações em detrimento de outras mais adequadas, por exemplo, às atividades em sala de aula, (Cadima et al., 2018; McClelland et al., 2007; Morrison et al., 2010).

Um amplo e crescente corpo de evidências indica que uma forte autorregulação está associada a um melhor desempenho e adaptação escolar, já que permite às crianças gerir as

suas emoções, cognições e comportamento de forma a tirarem o melhor proveito das atividades e aprendizagem nas salas de aula (Blair & Diamond, 2008; McClelland et al., 2006; McClelland et al., 2007; McClelland et al., 2015). A autorregulação surge, então, como preditor do sucesso escolar na primeira infância (McClelland et al., 2006; McClelland et al., 2007; Morrison et al. 2010), estando associada ao sucesso não só em ambientes acadêmicos, mas também sociais (McClelland & Cameron, 2011).

No entanto, os problemas a nível da autorregulação (designadamente, dificuldades em seguir instruções e em controlar a atenção) têm sido apontados por vários professores como a principal causa da falta de prontidão para a escola (Blair & Diamond, 2008). Posto isto, torna-se importante considerar o grande impacto do desenvolvimento da autorregulação nas crianças, intervindo no sentido de promover o mesmo e, assim, prevenir o fracasso escolar (Blair & Diamond, 2008; McClelland et al., 2006; McClelland & Cameron, 2011).

Apoio à Autonomia

A importância do apoio à autonomia na primeira infância como dimensão das relações educador-criança é ainda pouco explorada (Cadima et al., 2018).

Este apoio à autonomia consiste em fornecer à criança apenas a ajuda necessária para que esta seja capaz de, utilizando as suas próprias habilidades, concluir tarefas e alcançar objetivos de forma bem sucedida (Meuwissen & Carlson, 2019).

A ação do educador é considerada de apoio à autonomia quando este (1) adota as perspetivas dos alunos (1) adota as perspetivas dos alunos (Jang, Reeve & Deci, 2010; Reeve, 2009; Williams & Deci, 1998); (2) reconhece os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos alunos (Reeve, 2009; Williams & Deci 1998); (3) fornece oportunidades de escolha e informações relevantes para que os alunos façam escolhas sábias, orientando-os para que corrijam os seus erros (Williams & Deci 1998; Meuwissen & Carlson, 2019); (4) e apoia o desenvolvimento motivacional dos alunos e a sua capacidade de autorregulação, encorajando os mesmos a aceitar a responsabilidade pelos seus comportamentos (Reeve, 2009; Williams & Deci 1998).

Neste seguimento, um educador que apoia a autonomia das crianças procura identificar e ter em conta as necessidades, objetivos e interesses pessoais dos seus alunos (Assor et al., 2002; Reeve, 2009; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004), bem como explica o papel

das ações presentes na realização desses mesmos objetivos (Assor et al., 2002). Pode ainda envolver as crianças nas atividades de aprendizagem através de desafios e estabelecer metas e realização de atividades interessantes, relevantes e enriquecedoras (Jang et al., 2010).

Em contraste, um educador é controlador e suprime a autonomia dos seus alunos, quando os pressiona a comportarem-se de uma forma específica, tendo pouca consideração pelas suas perspetivas e interferindo na concretização dos objetivos e interesses pessoais das crianças (Assor et al., 2002; Williams & Deci, 1998).

Quando adotam um estilo de educação de apoio à autonomia, os educadores conseguem mais facilmente criar condições nas quais as motivações dos alunos se alinham com as tarefas a realizar na sala de aula, apoiando o envolvimento das crianças, sendo o envolvimento dos alunos maior quanto maiores os comportamentos de apoio à autonomia por parte dos professores/ educadores (Reeve, 2009; Reeve et al., 2004).

Neste seguimento e, como seria de esperar, estudos conduzidos em escolas sugerem que alunos com professores que apoiam a autonomia demonstram, então, um funcionamento em sala de aula e resultados educacionais mais positivos do que alunos com professores controladores (Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000). Também os estudos conduzidos por Vallerand et al. (1997) e Assor et al. (2002) demonstraram que o apoio à autonomia por parte dos professores está positivamente relacionado com a motivação escolar e o envolvimento académico dos alunos, respetivamente.

O impacto positivo do apoio à autonomia verifica-se tanto em adultos e adolescentes como em crianças (Assor et al., 2002; Chang et al., 2017; Reeve, 2009; Vallerand et al., 1997), tendo vindo a demonstrar-se altamente benéfico para o desenvolvimento das funções executivas das crianças (Bernier et al., 2010; Bindman, et al., 2015) e , por conseguinte, da sua autorregulação (Bernier, et al. 2010; Chang et al., 2017; Côté-Lecaldare et al., 2016; Davis, 2003; Meuwissen & Carlson, 2019; Ryan & Deci, 2000; Vallerand et al., 1997). Por outro lado, alguns estudos têm explorado efeitos bidirecionais entre a autorregulação e o apoio à autonomia (Cadima et al., 2018). Estes estudos sugerem que as características desenvolvimentais das crianças, nomeadamente níveis mais elevados de autorregulação, podem condicionar a forma como os adultos interagem com as crianças, convidando-os a adotarem diferentes comportamentos, no sentido de se ajustarem às crianças (Cadima et al., 2018).

Contudo, desconhece-se até à data estudos conduzidos com crianças em idades tão precoces, como a creche. As crianças que frequentam a creche, com idades compreendidas entre 1 e 3 anos, experimentam um conjunto de características desenvolvimentais que importa destacar. Esta fase é marcada pelo desenvolvimento da linguagem, das habilidades cognitivas e das habilidades específicas de autorregulação (Calkins, 2007). É no primeiro ano de vida que surge o controlo voluntário da atenção, coincidentemente com o desenvolvimento de três sistemas de atenção, que se relacionam entre si. Designadamente, (1) o sistema de ativação reticular ascendente, que permite concentrar a atenção nos aspetos importantes do ambiente ignorando distrações; (2) o sistema atencional posterior, que possibilita mover a atenção de um local a outro; (3) e o sistema de atenção anterior, que regula as informações sensoriais (Calkins, 2007; Rothbart, Derryberry & Posner, 1994 cit. em Calkins, 2007). Também característico desta faixa etária, é o desenvolvimento do autoconceito, que permite que a criança se veja como mais capaz de realizar ações. Esta alteração na visão que as crianças têm sobre si mesmas, em conjunto com o desenvolvimento dos mecanismos já referidos e das habilidades linguísticas e motoras, sustentam o comportamento autónomo nas crianças e são fundamentais para a sua autorregulação (Calkins, 2007).

O Presente Estudo

Em concordância com o já referido, este estudo visa explorar a associação entre um processo de desenvolvimento, a autorregulação, e um processo de relacionamento, o apoio à autonomia, em creche. Foram avaliados os níveis de autorregulação nas crianças das diferentes salas de creche em dois momentos distintos e aplicado o questionário para a recolha de informação relativa ao apoio à autonomia facultado aos educadores das crianças. O estudo pretende perceber se o apoio à autonomia leva a alterações nos níveis de autorregulação, afirmando-se, assim, como preditor da mesma. Bem como verificar se os níveis de autorregulação no primeiro momento estão associados a níveis mais elevados de apoio à autonomia.

Com base na literatura existente (Meuwissen & Carlson, 2019; Ryan & Deci, 2000; Davis, 2003; Chang et al., 2017; Côté-Lecaldare et al., 2016; Bernier et al., 2010) esperamos uma associação positiva entre o apoio à autonomia e a autorregulação, em que a primeira variável se apresenta como preditora da segunda. Exploramos também a possibilidade de

níveis iniciais elevados de autorregulação estarem positivamente associados a níveis mais elevados de apoio à autonomia.

1. Método:

1.1. Participantes

O presente estudo faz parte do Projeto Quality Matters (PTDC/MHC-CED/5913/2014) que contou com a participação de 4 países (Finlândia, Holanda, Polónia e Portugal) e que tem como principal objetivo averiguar os efeitos da qualidade da educação e dos cuidados na infância bem como os aspetos da experiência em sala que podem ser utilizados, deliberadamente, pelos educadores. O Quality Matters é, por sua vez, uma extensão do CARE (European Early Childhood Education and Care; Call Identifier FP7-SSH-2013-2), um projeto de investigação colaborativo financiado pela Comissão Europeia, com o fim de investigar aspetos relativos à qualidade, inclusão e benefícios da educação pré-escolar e dos cuidados na infância na Europa.

Em Portugal, participaram no estudo 268 crianças de diferentes regiões do país, com idades compreendidas entre os 23 e os 53 meses ($M = 35.14$ meses, $DP = 4.02$), sendo 51.9 % do género masculino ($N = 139$) e 48.1 % do género feminino ($N = 129$; ver Tabela 1). As crianças em questão foram selecionadas aleatoriamente de entre 28 salas de creche (entre 7 e 10 por sala, $M = 9.24$) sendo, cada uma destas salas, constituída por 8 a 22 crianças ($M = 16.0$, $DP = 3.09$). Relativamente ao nível de estudos das mães das crianças participantes no projeto ($N = 268$), 6.7% ($N = 18$) terminaram o 2º ou o 3º ciclo de estudos, 13% ($N = 35$) concluíram o ensino secundário ou correspondente e 64.9% ($N = 174$) frequentaram o Ensino Superior.

Além da participação das crianças, o projeto contou, ainda, com a participação dos(as) educadores(as) das respetivas salas ($N = 28$), com idades compreendidas entre os 27 e os 57 anos ($M = 40.85$, $DP = 7.85$), sendo 100% do grupo do género feminino ($N = 28$). Das 28 educadoras, 58.1% ($N = 18$) possuem licenciatura/bacharelato e 32.3% ($N = 10$) concluíram o mestrado. No que concerne à sua experiência profissional esta vai de 2 a 24 anos, sendo a média de 12.62 ($DP = 5.92$) anos de experiência.

Tabela 1. Descrição dos participantes

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Idade das crianças (em meses)	35.14	4.02	268
Género (% feminino)	52%	0.50	268

1.2. Medidas

1.2.1. Avaliação do Apoio à Autonomia (TASC)

Para a avaliação do apoio à autonomia foi utilizada uma das subescalas do instrumento TASC, Questionário do Professor como Contexto Social, (TASC; Wellborn, Connell, Skinner & Pierson. 1992; e sua versão em Português por Wellborn, Connell, Skinner, Pierson, 2013. In Cadima et al., 2018), muito utilizado na exploração do relacionamento professor/educador-criança.

Neste instrumento, o educador deve classificar 41 afirmações relativamente a cada criança, através de uma escala de 4 pontos, em que “1” corresponde a “Nada Verdadeiro” e “4” a “Muito Verdadeiro” (Leflot, G., Onghena, P. & Colpin, H., 2010; Cadima et al., 2018).

O questionário divide-se em três grandes subescalas. Sendo estas, o envolvimento, que inclui, então, 14 itens relativos à afeição dos professores (gostar, apreciar e apreciar o aluno), à sintonização (compreensão, simpatia e conhecimento sobre o aluno), à dedicação de recursos (ajuda, tempo e energia) e à confiabilidade (disponibilidade no caso de necessidade); A estrutura, que inclui 15 itens que exploram as expectativas do professor, contingência (consistência e previsibilidade da resposta), ajuda e apoio instrumental e ajuste das estratégias de ensino; E, por fim a escala utilizada neste estudo, relativa ao apoio à autonomia. Esta última, inclui 12 itens relativos ao comportamento de controlo por parte do professor (coerção através da força ou da autoridade; codificação reversa), ao respeito (reconhecendo a importância das opiniões e sentimentos), à escolha (incentivando os alunos a seguir os seus próprios interesses ou fornecendo opções) e à relevância (explicando o porquê das atividades de aprendizagem), (Cadima et al., 2018).

Os resultados da subescala utilizada foram calculados a partir da média dos itens positivos e dos itens negativos codificados inversamente.

A consistência interna, medida através do Alpha de Cronbach com os 12 itens foi $\alpha = 0.588$. No sentido de aumentar a consistência interna do conjunto de itens TASC foram retirados, deste conjunto, os itens 12 (TASC 41) e 10 (TASC 39). Após a retirada do item 12 (TASC 41), $\alpha = 0.726$ e, finalmente, depois de retirado o item 10 (TASC 39), $\alpha = 0.762$. A versão final da variável composta TASC ficou assim constituída pelos 10 itens (uma vez excluídos os itens 12 e 10).

1.2.2. Avaliação da Autorregulação

A Avaliação da Autorregulação deu-se em dois momentos diferentes e teve foco em três principais dimensões: Atenção Seletiva, que diz respeito à capacidade da criança para selecionar, de entre um conjunto de informação, aquela que é relevante; Memória de Trabalho, que se traduz na capacidade de a criança reter informação na memória enquanto outra informação é processada, em simultâneo; e Controlo Inibitório, que se refere à capacidade da criança para, deliberadamente, ativar uma resposta não dominante em detrimento de uma resposta dominante.

As várias dimensões foram avaliadas através de atividades pensadas para o efeito. Neste sentido, para a Atenção Seletiva, foi usado o Developmental Neuropsychological Assessment NEPSY (Korkman, Kirk, & Kemp, 1998) sendo pedido às crianças que, numa folha A3 repleta de figuras, carimbassem apenas as figuras de coelhos e, numa segunda folha, apenas as figuras de gatos. Cada tentativa tem um limite de tempo de 3 minutos. Sendo, esta tarefa, precedida por um ensaio prático no qual as crianças utilizam o selo livremente numa folha de papel vazia. O número de itens corretos e incorretos são contados para cada tentativa. As pontuações finais foram calculadas subtraindo a média de respostas incorretas à média de respostas corretas, para ambas as tentativas.

A atividade em questão demonstrou ter boas propriedades psicométricas (Visu-Petra, Cheie, Benga, & Miclea, 2012).

De forma a avaliar a Memória de Trabalho, recorreu-se ao Hidden Boxes Task (Mulder, Hoofs, Verhagen, van der Veen, & Leseman, 2014). Foram escondidos seis animais de madeira em diferentes caixas opacas, sendo pedido à criança que encontrasse e retirasse os animais das respetivas caixas, um a um. Tendo, como tal, que recordar quais as caixas já abertas e, como tal, vazias. O teste é composto por seis itens, sendo que cada item é codificado em 1 se a criança conseguir encontrar um animal e 0 se a criança não conseguir, abrindo uma caixa que já estava vazia. A pontuação máxima possível nesta tarefa é 6. A

atividade referida já havia sido utilizada com crianças em creche em pesquisas anteriores, mostrando boa confiabilidade (Mulder et al., 2014).

A avaliação do Controlo inibitório, contou com dois jogos. No primeiro jogo, da bateria Toy Wrap Task from the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA, Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007), era dito às crianças que se estaria a embrulhar uma surpresa para brincar com elas, não podendo estas espreitar até que a surpresa terminasse de ser embrulhada. De seguida, as crianças deveriam, com a surpresa à sua frente, esperar que os orientadores da atividade tirassem algumas anotações. Finalmente, era permitido às crianças desembulhar e brincar com o brinquedo surpresa por algum tempo, sendo-lhes pedido, posteriormente, a devolução do mesmo. O investigador regista a latência da criança para espreitar (número de segundos) enquanto o presente está a ser embrulhado. O limite de tempo é de 60 segundos, sendo uma pontuação de 60 segundos atribuída às crianças que não espreitaram. Esta tarefa foi utilizada anteriormente em Portugal tendo mostrado boas propriedades psicométricas (por exemplo, Cadima et al., 2016).

O segundo jogo consistiu na tarefa *Go-no-Go Task* (Vitiello & Greenfield, 2017; Willoughby, Blair, Wirth, Greenberg, & The Family Life Investigative Group, 2010), tendo sido apresentado às crianças um livro no qual cada uma das páginas correspondia à figura de um de sete animais. A criança deveria, então, tocar uma campainha sempre que avistasse um animal desde que este não fosse um porco.

1.3. Procedimento

Primeiramente, os diretores das instituições, educadores e encarregados de educação receberam informações detalhadas acerca do projeto e dos seus objetivos entregando, em seguida, os seus consentimentos livres e informados.

Procedeu-se então, posteriormente, à recolha de dados, que se deu em dois momentos distintos. A primeira fase desta recolha decorreu entre maio e julho 2017, consistindo numa avaliação direta dos níveis de autorregulação das crianças participantes, através de algumas atividades destinadas ao efeito. A segunda fase desenrolou-se entre outubro e dezembro de 2017 e, mais uma vez, traduziu-se num conjunto de atividades destinadas a avaliar os níveis de autorregulação das crianças participantes. Para além das atividades realizadas com as crianças nestes dois momentos foi também preenchida, pelos educadores, a categoria relativa ao Apoio à Autonomia do Questionário do Professor como Contexto Social (TASC) (Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E., & Pierson, L. (2013). *Professor como contexto social:*

Versão portuguesa. [Teacher as Social Context: Portuguese version] (Lemos, M. S. & Cadima, J. Trans). Porto: University of Porto).

2. Resultados

Resultados Descritivos

Relativamente ao Apoio à Autonomia, a média dos valores da mesma encontra-se acima do ponto médio, $M = 3.16$, $DP = 0.46$, sugerindo que os educadores apoiam a autonomia de forma moderadamente elevada. No que diz respeito às tarefas relativas à autorregulação, as médias da Memória de Trabalho foram $M = 4.96$, $DP = 0.82$ no primeiro momento (T1) e de $M = 5.35$ ($DP = .74$) no segundo (T2). As médias da Atenção Seletiva foram de 10.59 ($DP = 12.79$) e 21.86 ($DP = 14.06$), respetivamente.

Tabela 2. Resultados obtidos nas tarefas de autorregulação nos dois momentos de avaliação

<i>Estatísticas Descritivas</i>						
	<i>T1</i>			<i>T2</i>		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Controlo Inibitório (Latência Espreitar)	25.02	22.00	245	35.47	23.43	210
Controlo Inibitório (Latência Tocar)	47.70	21.48	246	44.50	23.15	210
Controlo Inibitório (Latência Devolver)	19.58	26.21	245	15.99	30.36	205
Memória de Trabalho	4.96	.82	249	5.35	.74	213
Atenção Seletiva (NEPSY)	10.59	12.79	250	21.86	14.06	213
Controlo Inibitório (Nº de Respostas) GoNoGo				3.32	2.20	209

De seguida, procedemos à análise das associações entre o Apoio à Autonomia e a idade e género da criança. Como observado na **Tabela 3**, o Apoio à Autonomia não está

correlacionado de forma estatisticamente significativa com a idade, $r = .071$, $p = .38$. No entanto, verifica-se uma correlação estatisticamente significativa entre o Apoio à Autonomia e o género. Mais especificamente, observa-se um maior nível de autonomia para o género feminino ($M = 3.27$, $DP = 0.40$) relativamente ao género masculino ($M = 3.08$, $DP = 0.50$), $t(156) = 2.56$, $p = .01$.

Tabela 3. Correlação de Pearson entre as variáveis Idade, Género e TASC

Variáveis	T1 Age (in months)	Child Gender	TASC
T1 Age (in months)	1	.04	.07
Child Gender		1	-.20**
TASC			1

* $p < .05$; ** $p < .01$

A **Tabela 4** mostra os resultados das correlações de Pearson entre a o Apoio à Autonomia e as variáveis correspondentes à autorregulação, relativas ao primeiro momento (T1). Podemos observar uma correlação estatisticamente significativa, positiva e moderada, entre o Apoio à Autonomia e a Variável Controlo Inibitório - Latência Espreitar, verificando-se que quanto mais elevados os níveis de controlo inibitório das crianças, maiores os níveis de apoio à autonomia por parte do educador de infância, $r = .36$, $p < .001$; Também a correlação com a variável Atenção Seletiva é estatisticamente significativa, positiva e fraca, sendo que, mais uma vez, quanto mais elevada a atenção seletiva das crianças, maior é a autonomia proporcionada pelos educadores, $r = .23$, $p = .004$. Nas restantes variáveis não foi verificada qualquer correlação estatisticamente significativa.

Tabela 4. Correlação de Pearson entre as variáveis TASC e Autorregulação T1

Variáveis	1	2	3	4	5	6
1. TASC	1	.36**	.07	-.13	.13	.23**
2. Controlo Inibitório - Latência Espreitar		1	.29**	-.07	.13	.44**
3. Controlo Inibitório - Latência Tocar			1	-.15*	.16*	.14*
4. Controlo Inibitório - Latência Devolver				1	.05	.06
5. Memória de Trabalho					1	.21**
6. Atenção Seletiva (NEPSY)						1

Associações entre as Variáveis

A **Tabela 5**, relativa a uma Correlação de Pearson entre a variável TASC e as variáveis correspondentes à avaliação da autorregulação (T2), permite verificar, mais uma vez, uma correlação estatisticamente significativa, positiva e fraca, com a variável Controlo Inibitório-Latência Espreitar, $r = .24$, $p = .003$. Novamente, observamos uma correlação estatisticamente significativa, relativamente à variável Atenção Seletiva. Já que quando é proporcionada uma maior autonomia, mais as crianças apresentam níveis elevados de atenção seletiva, $r = .29$, $p < .001$.

Verifica-se, ainda, uma correlação significativa positiva e fraca entre a variável composta TASC e a variável “Controlo Inibitório- nº de Respostas (GoNoGo)”, sendo maior o número de respostas GoNoGo nas crianças a quem é proporcionada uma maior autonomia, $r = .22$, $p = .007$.

Tabela 5. Correlações de Pearson entre as variáveis TASC e Autorregulação T2

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. TASC	1	.24*	.11	-.06	.14	.29**	.22**
2. Controlo Inibitório - Latência Espreitar		1	.34**	-.19*	.23**	.36**	.28**
3. Controlo Inibitório - Latência Tocar			1	-.12	.15*	.15*	.13
4. Controlo Inibitório - Latência Devolver				1	-.03	-.18	-.08
5. Memória de Trabalho					1	.31**	.19**
6. Atenção Seletiva (NEPSY)						1	.42**
7. Controlo Inibitório (Respostas Corretas) GoNoGo							1

Análises de Regressão

A fim de determinar se o Apoio à Autonomia influencia as competências de autorregulação, depois de controlados os efeitos dos níveis de competência anteriores, procedemos a análises de regressão. Utilizámos como variáveis dependentes as competências de autorregulação que apresentaram correlação estatisticamente significativa com o Apoio à Autonomia em T2, especificamente, controlo inibitório (latência espreitar), atenção seletiva e controlo inibitório (GoNoGo).

Relativamente ao Controlo Inibitório - Latência Espreitar, como podemos verificar a partir da **Tabela 6**, o Apoio à Autonomia deixa de ser um preditor estatisticamente significativo $\beta = .12$, $p = .11$, depois de controlar o efeito do controlo inibitório de T1. Este por sua vez é um preditor estatisticamente significativo, $\beta = .28$, $p = .002$, explicando 6% da variância. O género das crianças também tem um efeito estatisticamente significativo, $\beta = -.18$, $p = .027$, explicando 3% da variância, sendo que as meninas apresentam valores mais elevados de controlo inibitório, mesmo depois de controlar os níveis iniciais.

Tabela 6. Regressão com variável dependente T2 Latência espreitar

		Unstandardized Coefficients			Standardized Coefficients
	Variáveis	R^2	B	$SE\ B$	β
1	(Constant)	.06	-3.22	13.14	
	TASC		11.96	4.12	.24*
2	(Constant)	.12	6.11	13.05	
	TASC		6.86	4.29	.14
	T1 – Controlo				
	Inibitório (Latência Espreitar)		.28	.09	.28*
3	(Constant)	.15	14.72	13.42	
	TASC		5.77	4.26	.12
	T1 – Controlo				
	Inibitório (Latência Espreitar)		.26	.09	.25*
	Género da Criança				
			-8.20	3.66	-.18*

* $p < .05$

No que diz respeito à Atenção Seletiva, a **Tabela 7** permite-nos observar que o Apoio à Autonomia se mantém um preditor estatisticamente significativo $\beta = .28$, $p = .001$, após controlar o efeito da Atenção Seletiva de T1, explicando 7% da variância. A Atenção Seletiva demonstra-se, também, um preditor estatisticamente significativo $\beta = .50$, $p < .001$, explicando 23% da variância. O Género não mostrou um efeito estatisticamente significativo $\beta = .09$, $p = .19$.

Tabela 7. Regressão: T2 – Atenção Seletiva (NEPSY)

	Variáveis	Unstandardized Coefficients			Standardized Coefficients
		R^2	B	$SE\ B$	β
1	(Constant)	.07	-4.76	8.19	
	TASC		8.35	2.55	.26*
2	(Constant)	.30	.89	7.178	
	TASC		4.84	2.283	.15*
	T1 - Atenção Seletiva (NEPSY)		.51	0.75	.49**
3	(Constant)	.31	-1.92	7.47	.17*
	TASC		5.24	2.30	
	T1 - Atenção Seletiva (NEPSY)		.52	.08	.50**
	Gênero da Criança		2.65	2.02	.09

** $p < .001$; * $p < .05$

Na **Tabela 8**, relativa ao Controlo Inibitório – N° de Respostas GoNoGo (T2) é possível verificar que o Apoio à Autonomia é um preditor estatisticamente significativo $\beta = .21$, $p = .011$ e explica 5% da variância, mas quando controlado o efeito do Controlo Inibitório – Latência Espreitar de T1, o Apoio à Autonomia não tem um efeito estatisticamente significativo. O Controlo Inibitório – Latência Espreitar mostrou-se um preditor estatisticamente significativo $\beta = .28$, $p = .001$ explicando 6% da variância. O Gênero das crianças, depois de controlado o efeito do Controlo inibitório GoNoGo, não demonstrou efeitos estatisticamente significativos.

Tabela 8. Regressão com T2 – Controlo Inibitório GoNoGo como variável dependente

	Variáveis	Unstandardized Coefficients			Standardized Coefficients
		R^2	B	$SE\ B$	β
1	(Constant)	.05	.25	1.30	
	TASC		1.04	.41	.21*
2	(Constant)	.11	1.06	1.28	
	TASC		.57	.42	.12
	T1- Controlo Inibitório (Latência Espreitar)		.03	.01	.28*
3	(Constant)	.12	.83	1.33	
	TASC		.60	.42	.12
	T1- Controlo Inibitório (Latência Espreitar)		.03	.01	.29*
	Género da Criança		.246	.361	.06

* $p < .05$

Predição dos níveis de Apoio à Autonomia

Por fim, foram conduzidas análises de regressão a fim de verificar se as competências de autorregulação em T1 influenciavam o Apoio à Autonomia, depois de controlados os efeitos da idade e género. Utilizámos como variáveis independentes as competências de autorregulação que apresentaram correlação estatisticamente significativa com o Apoio à Autonomia em T1, especificamente, controlo inibitório (latência espreitar) e atenção seletiva. Os resultados mostraram que ambas as variáveis estavam positivamente associadas aos níveis de Apoio à Autonomia, respetivamente $\beta = .36$, $p = .001$ e $\beta = .23$, $p = .001$ explicando 13% e 6% da variância. Nem a idade nem o género foram preditores estatisticamente significativos.

Tabela 9. Regressão com Apoio à Autonomia como variável dependente

	Variáveis	Unstandardized Coefficients			Standardized Coefficients
		R^2	B	$SE\ B$	β
1	(Constant)	.13	2.97	.05	
	T1- Controlo Inibitório (Latência Espreitar)		.01	.00	.36*
2	(Constant)	.14	3.16	.31	
	T1- Controlo Inibitório (Latência Espreitar)		.01	.00	.35*
	Idade da criança		-.03	.01	-.03
	Género da Criança		-.11	.07	-.12

* $p < .05$

Tabela 10. Regressão com Apoio à Autonomia como variável dependente

	Variáveis	Unstandardized Coefficients			Standardized Coefficients
		R^2	B	$SE\ B$	β
1	(Constant)	.06	3.08	.05	
	T1- Atenção seletiva		.01	.00	.23*
2	(Constant)	.08	3.29	.33	
	T1- Atenção seletiva		.01	.00	.23*
	Idade da criança		-.00	.01	-.04

* $p < .05$

3. Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo determinar em que medida o apoio à autonomia por parte do(a) educador(a) influencia e é influenciado pelos níveis de autorregulação da criança. Foram usadas três dimensões da autorregulação: Atenção Seletiva, Controlo Inibitório e Memória de Trabalho. Traduz um estudo importante já que, apesar da grande exploração do apoio à autonomia na parentalidade, as investigações relativas a este tema como parte das relações educador-criança, são ainda bastante escassas (Cadima et al., 2018).

Corroborando estudos anteriores (Cadima et al., 2018; Davis, 2003; Meuwissen & Carlson, 2019; Vallerand et al., 1997), o apoio à autonomia demonstrou-se um preditor significativo da autorregulação a nível da dimensão Atenção Seletiva, mesmo após o controlo das variáveis iniciais de autorregulação e género. Tal não se verificou com o Controlo Inibitório, tendo o Apoio à Autonomia deixado de ser preditor significativo desta dimensão após o controlo das variáveis referidas. Demonstrando que a variável Apoio à Autonomia pode ser importante para esta dimensão apesar de o efeito ser pequeno. Relativamente à Memória de Trabalho, não se verificou qualquer efeito significativo, o que pode refletir uma menor influência do apoio à autonomia nesta dimensão. Podendo, esta, encontrar-se mais dependente, por exemplo, da maturação.

Tais resultados vêm realçar a importância do apoio à autonomia nas crianças em educação de infância, demonstrada em diversos estudos como benéfica (Côté-Lecaldare et al., 2016; Davis, 2003; Meuwissen & Carlson, 2019; Reeve, 2009). Um estudo de Bernier, Carlson & Whipple (2010) demonstrou, inclusive, que crianças que receberam maior apoio à autonomia, por parte das mães, tiveram, meses mais tarde, um melhor desempenho a nível da memória operacional, categorização e outras Funções executivas.

Outros estudos demonstraram que o apoio à autonomia, por parte da mãe, é um preditor do comportamento exploratório nas crianças (Ryan & Deci, 2000), comportamento este que é essencial ao desenvolvimento cognitivo e social (Ryan & Deci, 2000).

O apoio à autonomia por parte dos educadores tem um papel igualmente importante, encontrando-se positivamente relacionado com a motivação, curiosidade, desejo de desafio, envolvimento e funcionamento das crianças no contexto escolar (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990; Ryan e Grolnick, 1986 cit. In Ryan & Deci, 2000).

Neste sentido, a fim de proporcionar um maior apoio à autonomia e consequente autorregulação das crianças, os educadores devem (a) adotar a perspetiva dos alunos; (b) reconhecer os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos; e (c) apoiar o seu desenvolvimento motivacional e a sua capacidade de autorregulação autónoma (Reeve, 2009). Ao integrar a perspetiva das crianças no decorrer das atividades, os educadores tornam-se mais dispostos e capazes de criar condições na sala para que as motivações autónomas dos alunos se alinhem com as atividades da sala. Ao reconhecer as formas de pensar, sentir e de se comportar das crianças, os educadores reconhecem e apreciam o potencial motivacional inerente às mesmas. Ao reconhecer a capacidade das crianças de autorregulação autónoma, as interações educador-criança não se resumem ao apoio diário relativo às atividades da sala, mas também um apoio a longo prazo para gerar e regular a motivação académica própria (Reeve, 2009).

Torna-se, assim, importante que os educadores adotem comportamentos e estratégias como ouvir as crianças, criar tempo para o trabalho independente, dar à criança oportunidades de falar, elogiar sinais de melhoria, encorajar o esforço da criança, oferecer dicas de progresso quando a criança demonstrar dificuldades, responder às perguntas e comentários da criança e dar a oportunidade às crianças de reorganizar a tarefa para que esta vá ao encontro dos seus interesses (Reeve & Jang, 2006). A motivação, o interesse, o valor e a autoeficácia das crianças, trabalhados com estas atividades, são importantes preditores dos seus comportamentos regulatórios (McClelland et al., 2015).

Associações bidirecionais

Apesar de os modelos bidirecionais não terem sido estatisticamente testados num único modelo, os resultados demonstraram um maior apoio à autonomia, por parte dos educadores, às crianças com maiores níveis de autorregulação, remetendo, deste modo, para uma possível predição no sentido de a autorregulação também influenciar o apoio à autonomia, o que merece uma maior atenção por parte da investigação.

É ainda de referir que os resultados demonstraram associações positivas entre uma maior autonomia, por parte dos educadores, e as crianças do género feminino

comparativamente ao gênero masculino. No entanto, esta associação não foi estatisticamente significativa nos modelos de regressão. Não se verificaram, ainda, associações estatisticamente significativas relativamente à idade das crianças. Assim, de entre as características analisadas no presente estudo, as competências de controlo inibitório (latência espreitar) e de atenção seletiva parecem constituir-se como características salientes para os educadores, levando-os a ajustar os níveis de autonomia de acordo com as competências manifestadas pelas crianças. Este resultado merece especial atenção, sugerindo um efeito sinérgico entre o desenvolvimento da autorregulação e o apoio à autonomia, levando a que um reforce e potencie o outro. No entanto, estes resultados podem sugerir também que em trajetórias desenvolvimentais menos positivas, em que uma criança não possua ainda elevadas competências de autorregulação, o educador seja menos promotor de autonomia e por isso mais controlador, desencadeando na criança menos possibilidades de desenvolver competências de autorregulação. Serão necessários mais estudos para compreender estes efeitos bidirecionais tendo em particular atenção as crianças em situações de vulnerabilidade. Por outro lado, para a realização de estudos bidirecionais, seria importante incluir a avaliação do apoio à autonomia ao longo do tempo.

De realçar ainda que outras variáveis contextuais, como a proximidade e o estabelecimento de um clima emocional positivo, poderão ter um papel igualmente importante no desenvolvimento adequado das crianças e, como tal, devem ser tidas em conta em futuros estudos.

3.1. Limitações

Os resultados do estudo em questão devem se interpretados atendendo a algumas limitações. Primeiramente, a variável “Apoio à Autonomia” foi avaliada através de questionários respondidos unicamente pelos educadores, não incluindo observações diretas ou outras fontes de informação, o que poderia ser útil em investigações futuras.

Em segundo lugar, para medir os níveis de “Autorregulação” foi utilizado um conjunto de tarefas cada uma delas destinada a avaliar uma de três dimensões da autorregulação (Atenção seletiva, Controlo Inibitório e Memória de Trabalho), em dois momentos distintos. Sendo que poderiam ter sido obtidos resultados mais fidedignos com algumas observações extra e informações dos educadores e encarregados de educação das crianças.

E terceiro, não foram controladas variáveis externas que poderiam interferir com os resultados, como por exemplo, o desenvolvimento natural das capacidades das crianças ou a influência dos encarregados de educação.

Por último, mas não menos importante, a amostra deste estudo pode não ser representativa das creches e crianças portuguesas, não só pelos critérios tidos em conta na seleção das creches, mas por não incluir um maior número de regiões que abrangessem Norte, Centro, Sul e Litoral e Interior do país, por exemplo.

Apesar das limitações acima referidas, este estudo traz evidências da relação positiva entre o apoio à autonomia das crianças e a sua autorregulação. Demonstrando, em consonância com o já afirmado em estudos anteriores (Cadima et al., 2018; Côté-Lecaldare et al., 2016; Meuwissen & Carlson, 2019; Ryan & Deci, 2000), a importância deste suporte à autonomia em idade precoce e os benefícios do mesmo para o desenvolvimento da autorregulação (Bernier et al., 2010; Meuwissen & Carlson, 2019; Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2000).

3.2. Implicações

A investigação acerca da importância do apoio à autonomia em crianças de idade pré-escolar, nomeadamente como parte das relações educador-criança, é, ainda, bastante escassa. Como tal, os resultados deste estudo podem mostrar-se bastante relevantes.

Tendo por base esta informação, poderá ser benéfica a utilização do apoio autonomia como prática de peso para o desenvolvimento adequado das crianças. Neste sentido, seria interessante procurar consciencializar e instruir os educadores para este tipo de práticas, através de, por exemplo, workshops. Como sucedido num estudo de Reeve e seus colegas (2004), no qual alguns professores participaram de um workshop tendo, em seguida, acesso a um site interativo que os ajudaria a aplicar os princípios de apoio à autonomia previamente aprendidos (Reeve et al., 2004 cit. In Côté-Lecaldare et al., 2016).

Os currículos de creche e pré-escolares podem também, à luz dos resultados deste e outros estudos que têm vindo a ser realizados, sofrer alterações no sentido de promover um maior apoio à autonomia e consequente autorregulação.

Ainda a fim de tornar os currículos pré-escolares e o desempenho dos educadores mais eficaz, será oportuna a investigação mais aprofundada das interações educador-criança e dos

fatores e ferramentas que podem ser utilizados pelos educadores para favorecer o desenvolvimento adequado das crianças.

Referências Bibliográficas

- Assor, A. Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*
- Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From External Regulation to Self Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339
- Bindman, S. W., Pomerantz, E. M. & Roisman, G. I. (2016). Do Children's Executive Functions Account for Associations Between Early Autonomy-Supportive Parenting and Achievement Through High School?. *Journal of educational psychology*, 107(3), 756–770. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/edu0000017>
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of selfregulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*
- Cadima, J. (2017). QualityMatters: How and under what conditions does quality in early education and care matter? A study across four European countries. *Studia Interdisciplinarne*, 2(5)
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T. & Verschueren, K. (2018). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher–child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.004>
- Calkins, S. D. (2007). The Emergence of Self-Regulation: Biological and Behavioral Control Mechanisms Supporting Toddler Competencies. *Socioemotional development in the toddler years : transitions and transformations*, pp.276-284
- Côté-Lecaldare, M., Joussemet, M., & Dufour, S. (2016). How to support toddlers' autonomy: A qualitative study with child care educators. *Early Education and Development*. 27(6), 822-840. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299374302_How_to_Support_Toddlers'_Autonomy_A_Qualitative_Study_With_Child_Care_Educators

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (1998). *NEPSY: A Developmental Neuropsychological Assessment*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher-Child Interactions: Relations with children’s self-concept in second grade. *Infant and Child Development*
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2011). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*. 6(2), 136–142
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2007). *Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers’ Literacy, Vocabulary, and Math Skills*. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E. Wanless, S. B. (2015). Development and Self-Regulation. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*
- Meuwissen, A. S. & Carlson, S. M. (2019). An experimental study of the effects of autonomy support on preschoolers’ self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397318300303?via%3Dihub>
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C. & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. *Child development at the intersection of emotion and cognition*, pp. 203-224. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/232494552>

- Mulder, H., Hoofs, H., Verhagen, J., van der Veen, I., & Leseman, P. P. M. (2014). Psychometric properties and convergent and predictive validity of an executive function test battery for two-year-olds. *Frontiers in Psychology*
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209 –218
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175,
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. Disponible en: <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Ryan, R. & Deci E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68–78
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PRSA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173–187. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.002
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting" Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. Disponible en: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1997_VallerandFortierGuay_JPSP.pdf
- Visu-Petra, L., Cheie, L., Benga, O. & Miclea, M. (2012). The structure of executive functions in preschoolers: An investigation using the NEPSY battery. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33 (2012) 627 – 631. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/271879681_The_structure_of_executive_functions_in_preschoolers_An_investigation_using_the_NEPSY_battery
- Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*

- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E., & Pierson, L. (1992). *Teacher as social context (TASC)*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E., & Pierson, L. (2013). Professor como contexto social: Versão portuguesa. [Teacher as Social Context: Portuguese version] (Lemos, M. S. & Cadima, J. Trans). Porto: University of Porto.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1998). *The Importance of Supporting Autonomy in Medical Education. Annals of internal medicine*, 129(4), 303–308. Disponível em: <https://doi.org/10.7326/0003-4819-129-4-199808150-00007>
- Willoughby, M. T., Blair, C. B., Wirth, R. J., Greenberg, M., & The Family Life Investigative Group (2010). *The measurement of executive function at age 3 years: Psychometric properties and criterion validity of a new battery of tasks. Psychological Assessment*