

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

MIRELA DANTAS RICARTE

**Construção de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional  
em Crianças e Adolescentes**

RECIFE

2016

MIRELA DANTAS RICARTE

**Construção de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional  
em Crianças e Adolescentes**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Cognitiva.

**Área de concentração:** Psicologia Cognitiva

**Orientador:** Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno

RECIFE  
2016

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

R488c Ricarte, Mirela Dantas.  
Construção de um instrumento para avaliação da regulação emocional em crianças e adolescentes / Mirela Dantas Ricarte. – 2016.  
92 f. : il. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2016.  
Inclui Referências e apêndices.

1. Psicologia cognitiva. 2. Emoções. 3. Emoções e cognição. 4. Emoções em crianças. 5. Emoções em adolescentes. 6. Psicometria. I. Bueno, José Maurício Haas (Orientador). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-047)

MIRELA DANTAS RICARTE

**Construção de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional  
em Crianças e Adolescentes**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Aprovado em: 22/02/2016

**Banca Examinadora**

**Dr. José Maurício Haas Bueno**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife/PE

Presidente e Orientador

**Dr<sup>a</sup>. Carla Alexandra da Silva Moita Minervino**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – João Pessoa/PB

Examinadora Externa

**Dr. Josemberg Moura de Andrade**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – João Pessoa/PB

Examinador Externo

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me guia em todos os momentos...

Aos meu pais, *José Belarmino* e *Maria Joana*, que sempre investiram em meus estudos e são meus maiores torcedores.

Ao meu orientador, *Maurício Bueno*, por toda atenção, disponibilidade, cuidado, empenho e paciência em ensinar de forma a não apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção. Por ter sido, durante toda essa jornada, muito além de um orientador. Obrigada por ser essa pessoa incrível e pelos ensinamentos, profissionais e pessoais!

Às queridas amigas *Manuela Lins*, *Angélica Melo* e *Paula Rasia*, por acreditar junto comigo que tudo seria possível e por fazer parte do começo, meio e fim dessa jornada. Sem dúvidas, caminhar junto é bem melhor do que caminhar sozinha. Cada pequeno detalhe que eu dividi com vocês, abriu meu coração.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica - NEAP, pelos ricos momentos de discussões teóricas, e pela ajuda e incentivo nos momentos mais difíceis e, também, nos momentos de descontração.

Aos membros da banca avaliadora, os professores *Carla Minervino* e *Josemberg Andrade*, pela disponibilidade em aceitar participar dessa etapa e pelas contribuições tão significativas.

Às crianças e adolescentes que participaram da pesquisa. Sem dúvidas, aprendi com vocês que não há aprendizado sem emoção!

A todas as escolas que abriram portas para a realização da pesquisa e me receberam de braços abertos. Obrigada pela confiança!

Ao CNPq, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste estudo.

## RESUMO

Ricarte, M. D. (2016). *Construção de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional em Crianças e Adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

No campo psicológico, o estudo da regulação emocional (RE) tem recebido especial atenção nas últimas décadas, apesar de se apresentar como um construto complexo e difícil delimitação. A RE diz respeito à administração das emoções para promover o crescimento emocional e intelectual, que envolve cinco estratégias de regulação: seleção da situação, modificação da situação, redirecionamento da atenção, mudança cognitiva e modulação da resposta. Alguns instrumentos já foram desenvolvidos para avaliação da RE em população adulta e infantil com boas propriedades psicométricas, mas realizados apenas em contexto internacional. Por isso, este trabalho teve como objetivo a construção de um instrumento para avaliação da regulação emocional em crianças e adolescentes brasileiros e a investigação de suas propriedades psicométricas. A pesquisa envolveu dois estudos consecutivos e independentes. O primeiro estudo foi realizado para investigar as evidências de validade baseada na estrutura interna de um Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem (IREmos Aprender). Participaram deste estudo 365 alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, com idades entre 9 e 15 anos. Uma análise fatorial exploratória dos itens resultou em uma estrutura com cinco fatores relativamente compatíveis com o modelo teórico. No entanto, os resultados apontam problemas quanto à fidedignidade e à elaboração de alguns itens. O segundo estudo buscou investigar evidências de validade desenvolvimental e com base em critérios externos para medidas de desempenho escolar em matemática e leitura. Os resultados das análises de correlação de Pearson e as análises de variância (ANOVA) mostraram que, de um modo geral, ambas as evidências de validade citadas foram escassas, não permitindo confirmá-las. Concluiu-se que o instrumento pode ser recomendado para uso em pesquisas, contudo, faz-se necessário uma revisão com vistas a aumentar a consistência interna dos fatores que avaliam a regulação de emoções, bem como o desenvolvimento de novas pesquisas que investiguem a validade entre medidas de regulação emocional e medidas de desempenho escolar.

**Palavras-Chave:** regulação emocional. propriedades psicométricas. evidências de validade.

## ABSTRACT

Ricarte, M. D. (2016). *Development of an Emotional Regulation Test for Children and Adolescents*. Mastering dissertation, Cognitive Psychology Post Graduation, Federal University of Pernambuco, Recife.

In the psychological field, the subject of emotion regulation (ER) has received special attention in recent decades, although present as a complex and difficult construct delimitation. ER relates to the management of emotions to promote emotional and intellectual growth, which involves five regulation strategies: situation selection, situation modification, attention deployment, cognitive change, redirection and response modulation. Some instruments have been developed for evaluation of ER in adult and child population with good psychometric properties, but performed only in an international context. Therefore, this study aimed to build an instrument for evaluation of emotion regulation in children and adolescents and the investigation of its psychometric properties. The research involved two consecutive and independent studies. The first study was conducted to investigate the evidence of validity based on the internal structure of an Inventory Emotions regulation for Learning Situations (IREmos Aprender). The study included 365 students from 5th to 9th grade of elementary school, aged between 9 and 15 years. An exploratory factor analysis of the items resulted in a structure with five relatively consistent factors with the theoretical model. However, the results point to problems of the reliability and the development of some items. The second study sought to investigate evidence of developmental validity and based on external criteria for academic performance measures for math and reading. The results of Pearson correlation analysis and analysis of variance (ANOVA) showed that, generally, both cited evidence of validity are scanty, permitting not confirm them. It was concluded that the instrument can be recommended for use in research, however, it is necessary to review with a view to increase the internal consistency of the factors that evaluate the regulation of emotions, as well as the development of further research to investigate the validity of emotional regulation measures and school performance measures.

**Keywords:** emotional regulation. psychometric properties. evidence of validity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – “Modelo Modal” da emoção.....	15
<b>Figura 2</b> – Processo de regulação das emoções.....	19
<b>Figura 3</b> – Perfis nas estratégias de regulação de emoções por série.....	71

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Cargas fatoriais e Coeficientes Alfa de Cronbach.....	46
<b>Tabela 2</b> – Coeficientes de Correlação de Pearson entre regulação de emoções e provas de matemática e compreensão em leitura.....	68
<b>Tabela 3</b> – Coeficientes de Correlação de Pearson entre regulação de emoções e variável idade.....	69
<b>Tabela 4</b> – Efeito intergrupo das variáveis sexo e série no perfil de estratégias de regulação de emoções.....	71

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 EMOÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>3 REGULAÇÃO EMOCIONAL .....</b>	<b>17</b>
<b>4 ESTUDOS SOBRE REGULAÇÃO EMOCIONAL .....</b>	<b>23</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>30</b>
<b>Estudo I – Evidências de Validade Baseadas na Estrutura Interna do Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem (IREmos Aprender) .....</b>	<b>35</b>
<b>Estudo II – Estudos de Validade Desenvolvimental e com Base em Critérios Externos de um Inventário de Regulação de Emoções .....</b>	<b>58</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE A - Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem (IREmos Aprender) .....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE B - Prova de Matemática .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE C - Prova de compreensão em leitura .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>91</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

O estudo da regulação emocional (RE) não é um campo de investigação recente. Suas raízes remontam ao longo de um século a teorização psicanalítica sobre a natureza das defesas psicológicas (Freud, 1946), e os estudos sobre stress e *coping* (Lazarus, 1966). Contudo, nas últimas décadas esse campo ganhou maturidade como área científica a partir da popularização do termo inteligência emocional (IE), com a publicação do *best seller Emotional Intelligence* (Goleman, 1995), embora a IE tenha sido proposta e conceituada cinco anos antes (Salovey & Mayer, 1990).

Esses esforços pioneiros (Freud, 1946; Lazarus, 1966) lançaram bases teóricas contemporâneas para o trabalho empírico sobre regulação de emoções com adultos (Gross, 1998) e crianças (Thompson, 1991). Na década de 90, por exemplo, uma busca realizada no PsycINFO listou apenas quatro citações sobre regulação da emoção. Desde esse tempo, tem havido um aumento surpreendente nas referências: em 2005, a contagem de citações PsycINFO foi 671 (Gross, 2008). Esse aumento, ao longo de um período de 15 anos reflete claramente a crescente popularidade do tema, surgindo novos campos de desenvolvimento, com aplicações cognitivas, sociais, clínicas e nas organizações.

O termo regulação emocional, refere-se à capacidade de tolerar reações emocionais agradáveis ou desagradáveis, compreendendo-as sem exageros ou diminuição de sua importância, assim como, controlá-las ou descarregá-las apropriadamente (Mayer & Salovey, 1997). Isto é, a RE diz respeito aos esforços para influenciar as emoções de forma a aumentar as chances de que elas se tornem mais úteis do que prejudiciais (Gross, 2002, 2008, 2015).

No entanto, apesar da evidente ascendência da área, é possível notar também uma escassez teórica e empírica em determinados campos de estudo. Exemplo disso é o campo da mensuração da RE na infância e adolescência, por meio de instrumentos psicométricos. Isto é, por um lado, é uma das áreas com evidente ascendência em psicologia, com pesquisas

realizadas sobre o tema em contexto internacional e nacional, que fornecem uma visão mais clara sobre as potencialidades e problemas relacionados ao construto. Por outro, a investigação científica acontece, em sua maioria, com adultos. O estudo com crianças e adolescentes praticamente não ocorreu.

A realidade brasileira mostra que no contexto infanto-juvenil, por exemplo, a exposição a situações de dificuldades de aprendizagem, em seu cotidiano, tem levado essa população a desenvolver problemas em relação aos aspectos importantes do desenvolvimento. Por estas razões, a investigação da RE com essa população deve começar pelo desenvolvimento de um instrumento capaz de medi-la. Instrumentos válidos para uso no contexto brasileiro teriam especial utilização nos estudos com crianças e adolescentes em situação de aprendizagem (Boruchovitch, 2004, 2006).

Nas próximas seções a RE será apresentada como uma área de estudo que se constitui dentro de um domínio mais amplo da IE, ao qual é incorporada. Os estudos obtidos em contexto internacional e brasileiro, em sua maioria com adultos, serão relatados e discutidos, justificando a proposta de construção de um instrumento para avaliação da regulação emocional em crianças e adolescentes.

A parte empírica deste projeto foi realizada em dois estudos, cada um com objetivos e métodos distintos. O primeiro estudo teve como objetivo investigar as características dos itens do instrumento construído e buscar evidências de validade baseadas na sua estrutura interna. O segundo estudo envolveu a utilização de outras ferramentas como critério para investigação de evidências de validade baseadas nas relações com variáveis externas, para indicadores do desempenho escolar em matemática e compreensão em leitura. Obteve-se um instrumento que pode ser recomendado para utilização em pesquisas, mas os resultados também apontam para a necessidade de revisão do instrumento, com modificações para melhoria de suas propriedades psicométricas, discutidos na conclusão do trabalho.

Como se pode perceber, apesar da independência dos dois estudos, eles são relacionados por tratarem de questões comuns, voltadas para a avaliação da RE. Para refletir acerca desta temática é preciso, primeiramente, estabelecer princípios teóricos que favoreçam o debate interpretativo dos resultados oriundos do universo empírico. Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para a reflexão e o avanço do conhecimento na literatura científica, especialmente no contexto brasileiro, que carece de mais estudos sobre o tema.

## 2 EMOÇÃO

Anteriormente ao século XX, os estudiosos já se mostravam preocupados com a emoção e seus efeitos sobre o comportamento humano. Em 1872, no livro *A expressão da emoção no homem e nos animais*, Charles Darwin deu início a uma investigação com a qual pretendia compreender o comportamento emocional nos animais, tendo em vista seu caráter evolutivo, para então, compreendê-lo no homem (Damásio, 2012).

No ocidente, durante grande parte do século XX, o estudo das emoções foi baseado na visão estoica que destacava as virtudes de uma vida desapaixonada. Assumia-se, dessa forma, que a melhor maneira de agir seria no sentido instrumental, isto é, o indivíduo deveria ter a habilidade de raciocinar sem que houvesse a distração de paixões (Marks, 1991).

Historicamente, as emoções foram associadas a falhas, fraqueza moral ou desequilíbrio, tendo sido relegadas a segundo plano do cenário científico por serem consideradas secundárias à cognição (Cole, Michel, & Teti, 1994; Marks, 1991), apresentando-se como um sistema de forças em oposição. Um contraponto a essa dicotomia é discutido na teoria da inteligência emocional, uma vez que sua proposta vai justamente no sentido oposto ao da dicotomização, ao propor que a emoção também é processada cognitivamente. O indivíduo pensa, raciocina, presta atenção, influenciado pelos aspectos emocionais internos ou externos a cada um desses processos. Dessa forma, a indiferença geral em relação aos aspectos emocionais vem sendo substituída, gradualmente, ao longo dos anos, por uma reavaliação de sua importância.

Nesse sentido, a emoção constitui-se, segundo Lazarus (1991, p. 820) como a “sabedoria das eras”. É um termo de uso cotidiano que apresenta papel central no funcionamento psicológico humano, entretanto, sua definição nem sempre tem sido clara e consensual. As emoções surgem quando um indivíduo percebe uma situação e a interpreta como relevante para os seus objetivos, podendo ser externa e observável ou interna e subjetiva

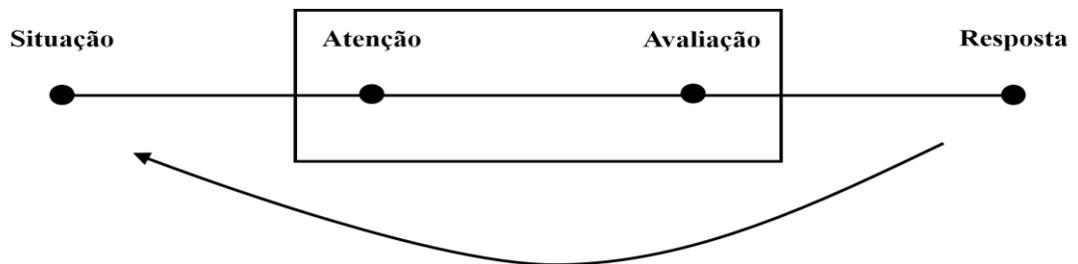
(Lazarus, 1991). É esta capacidade de perceber (avaliar) os diferentes aspectos, como familiaridade, valência e valor, que dá origem à resposta emocional. Algumas vezes são acionadas de forma quase automática e, em outras, aparecem somente após a análise do seu significado, produzindo efeitos comportamentais, experienciais e respostas fisiológicas (Gross, 2002).

Dada sua abrangência e complexidade, o construto emoção vem sendo utilizado na investigação científica com diferentes definições e características, sendo conceituado a partir de diversos campos teóricos de referência. As emoções são definidas como o processo de registro do significado de um acontecimento físico ou mental (Campos et al., 2004), compreendendo mecanismos de adaptação que possibilitam identificar o que favorece ou desfavorece o bem-estar e o funcionamento do organismo (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011). São caracterizadas por mudanças fisiológicas, cognitivas, experienciais e comportamentais, que preparam o indivíduo para a ação, em resposta a um determinado estímulo do ambiente interno ou externo (Sroufe, 1996).

Em decorrência de advir de um termo habitual e apresentar conceitos teóricos distintos, que se referem a uma variedade de particularidades, o construto emoção foi consensualmente relacionado, por teóricos da área, a três principais características: (a) o desencadeamento de uma determinada emoção está ligado ao significado que é atribuído ao evento que a desencadeia; (b) as emoções são multifacetadas, envolvendo aspectos fisiológicos, comportamentais e subjetivos; e, (c) as emoções são flexíveis, podendo ser moduladas através de várias estratégias (Gross, 2008).

Gross (1998, 2008) passou a se referir a estas três características centrais da emoção como constituintes do “*modelo modal*” da emoção (Figura 1). Nesse sentido, o modelo afirma que uma emoção ocorre em um contexto indivíduo-situação que mobiliza a atenção deste,

fazendo com que ocorra uma avaliação cognitiva que, posteriormente, gera uma resposta, comportamental ou não, mediante determinada circunstância.



**Figura 1**– “Modelo Modal” da Emoção  
Traduzido de Gross e Thompson (2007)

Vale ressaltar que, segundo esse modelo, a situação geradora da emoção pode ser alterada em decorrência da resposta dada a determinadas situações. Isso demonstra o aspecto recorrente da emoção, representado (Figura 1) pela seta inferior, o que significa dizer que ocorre, constantemente, uma retroalimentação do processo. Ou seja, as próprias emoções se constituem em uma nova situação, que será notada, avaliada e uma nova linha de respostas comportamentais pode surgir (Gross, 2008).

De acordo com essa compreensão e tendo em vista que as mesmas podem variar de acordo com o significado atribuído ao evento desencadeador, alguns teóricos postulam a possibilidade de modulação das emoções (Gross & Thompson, 2007; Gross, 2008). As respostas emocionais muitas vezes se encaixam com as mais variadas demandas cotidianas. Em alguns momentos, essas emoções apresentam-se úteis, em outros, podem não se apresentar de forma adequada. Elas podem contribuir, assim como tornar-se um impedimento à ação (Parrot, 1993). Quando a manifestação das emoções parece estar mal correspondida a uma determinada situação, é possível que se tente regulá-la para melhor conciliar as demandas internas com a realidade externa (Gross, 2002).

De fato, têm-se notado um aumento no reconhecimento da importância da RE para o desenvolvimento dos aspectos saudáveis do homem (Gross, 2008; Machado & Reverendo, 2012), o que possibilita a investigação sobre estratégias de regulação dessas emoções, as variáveis internas e externas que a influenciam e seu efeito no desenvolvimento humano de forma global. A seguir, procura-se apresentar uma base conceitual para o campo da RE e apresentar o seu modelo de estratégias de regulação (Gross, 2008), que distingue cinco processos em que as emoções podem ser reguladas.

### 3 REGULAÇÃO EMOCIONAL

O tema RE vem sendo amplamente discutido em livros, artigos e conferências, no entanto, apesar de todos os avanços teóricos das últimas décadas, ainda há uma considerável confusão sobre o que se entende por regular as emoções. Thompson (1994) define a RE como o “processo de iniciar, manter, modular ou alterar a ocorrência de intensidade ou duração de estados emocionais internos, com o intuito de alcançar um objetivo” (p. 106).

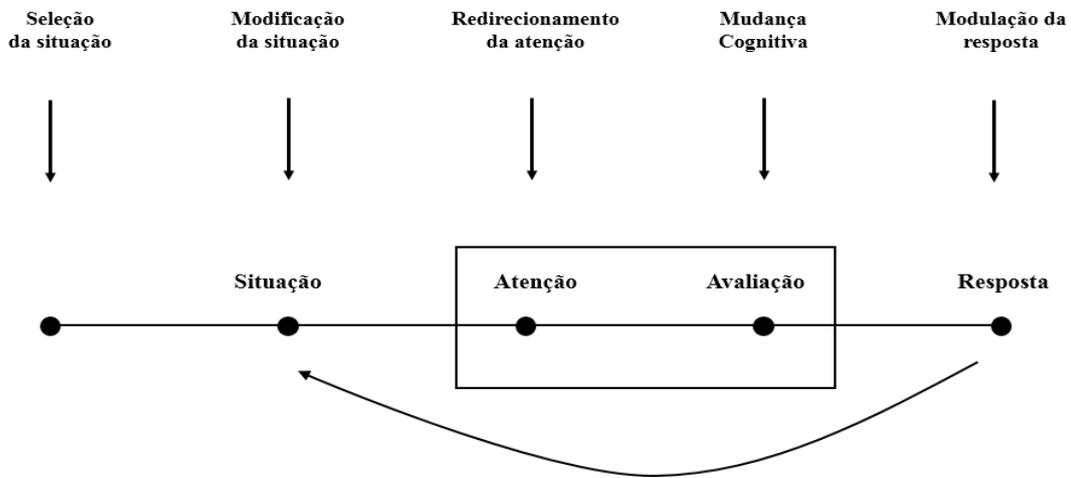
Salovey e Mayer (1990) postulam que a RE é uma das quatro habilidades que compõem a IE: (a) percepção de emoções; (b) a emoção como facilitadora do pensamento; (c) compreensão emocional e (d) regulação emocional. Nesse sentido, Mayer e Salovey (1997) confirmaram e construíram a primeira escala para medição da IE, a *Multifactor Emotional Intelligence Scale* - MEIS, que contempla a RE. Posteriormente, Mayer, Salovey e Caruso (2002) a revisaram, dando origem ao atual *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* - MSCEIT. Nesse trabalho, foi levado em consideração o fato das quatro habilidades poderem ser desenvolvidas e estudadas separadamente. A RE, de que trata essa seção, refere-se à capacidade de tolerar reações emocionais, agradáveis ou adversas, compreendê-las, controlá-las ou descarregá-las apropriadamente.

A RE também diz respeito a administração das emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002), e pode ser vista como uma realização desenvolvimental que serve de pré-requisito para muitas outras tarefas de desenvolvimento (Diamond & Aspinwall, 2003). A RE se inicia com a abertura aos sentimentos, uma vez que não se pode controlar o surgimento de uma emoção, independentemente de serem agradáveis ou desagradáveis, mas sua aceitação é condição fundamental para aprender que as emoções podem ser separadas do comportamento. Nesse sentido, compreende-se que a RE é essencial para manter o equilíbrio do sujeito, permitir relações adaptadas e promover a saúde mental (Cruvinel & Boruchovitch, 2011).

Gross (1998, 1999) compreende a RE como o processo pelo qual o indivíduo experiencia, expressa e influencia as suas próprias emoções, sendo capaz de ajustar a intensidade e a duração da emoção e, inibir ou modular comportamentos impulsivos, agindo de acordo com o contexto ambiental. Dessa forma, o autor avança nos estudos desse construto e propõe seu modelo modal, conforme descrito na seção anterior. Neste modelo, pode-se entender que a RE se configura como um campo de estudo que visa a compreensão de como e por que as emoções organizam outros processos psicológicos e, mesmo assim, podem interferir nesses.

Em seu modelo, Gross (1999, 2002, 2008) especifica uma sequência de ações envolvidas na geração de uma determinada emoção; como a RE se refere aos processos através dos quais um sujeito influencia suas próprias emoções; quando essas ocorrem e como experimenta e expressa tais emoções. Portanto, cada um dos processos envolvidos na geração de uma emoção (Situação, Atenção, Avaliação e Resposta) possibilita uma oportunidade de regulá-la. Desta maneira, Gross (2008) postula a existência de cinco estratégias de RE, são elas: (a) *seleção da situação*; (b) *modificação da situação*; (c) *redirecionamento da atenção*; (d) *mudança cognitiva* e (e) *modulação da resposta*.

Tendo em vista o modelo modal das emoções, esquematizado na Figura 1, Gross (2002, 2008) argumenta que as estratégias de RE podem impactar em diferentes pontos, entre os mencionados anteriormente, que ocorrem no processo de geração da emoção. Assim sendo, o autor propõe, conforme encontra-se na Figura 2, cinco pontos nos quais os processos de regulação das emoções podem incidir.



**Figura 2** – Processo de regulação das emoções  
Traduzido de Gross e Thompson (2007).

Em um nível mais amplo, as estratégias de RE podem ser analisadas de duas formas: (a) *focada no antecedente* e (b) *focada na resposta*. Assim sendo, as quatro primeiras estratégias (seleção da situação, modificação da situação, redirecionamento da atenção e mudança cognitiva), são consideradas como *focadas no antecedente*, uma vez que acontecem antes da avaliação e da resposta emocional propriamente dita. Já a quinta estratégia (modulação da resposta), é considerada como *focada na resposta*, dado que a mesma ocorre somente após a avaliação, e concomitante com a resposta emocional gerada, possibilitando a modificação do comportamento (Gross & Thompson, 2007; Gross, 2008).

A primeira estratégia de RE diz respeito à *seleção da situação*, em que o indivíduo, através das suas ações, aumenta ou diminui a probabilidade de se encontrar numa situação que dê origem a uma emoção desejável ou indesejável (Gross, 2008). Subjacente a uma seleção de situação adaptativa está a capacidade em perceber quais as características das situações futuras (Gross & Thompson, 2007) e quais as emoções associadas (Werner & Gross, 2010). Contudo, para além de haver evidências que indicam que tal compreensão é difícil, muitas vezes, a seleção da situação envolve complexas negociações entre benefícios de curto e longo

prazo. Por exemplo, os esforços de um estudante tímido para diminuir sua ansiedade, evitando situações sociais nos intervalos das aulas, pode fornecer alívio de curto prazo à custa de isolamento social de longo prazo (Gross, 2008).

Após uma situação ter sido escolhida, ela pode ser modificada – *modificação da situação* – com o intuito de alterar o seu impacto emocional (Werner & Gross, 2010). Esta estratégia refere-se a modificações no ambiente físico e externo da situação geradora da emoção (Gross & Thompson, 2007), como, por exemplo, um professor que organiza a sala de aula em função de gerar determinada resposta emocional em seus alunos, usando ferramentas que deixem o local mais atrativo. Esta segunda estratégia ocorre no decorrer da situação.

A terceira estratégia, *redirecionamento da atenção*, não altera a configuração pessoa-ambiente, envolve o deslocamento da atenção quando existe uma situação para influenciar as emoções e é utilizada quando não é possível evitar ou modificar a situação (Werner & Gross, 2010). Assim, esta forma de RE pode ser considerada como uma versão interna da seleção da situação (Gross & Thompson, 2007).

As duas estratégias de redirecionamento da atenção mais importantes são a “distração” e a “ruminação”, sendo que na primeira, o indivíduo foca a sua atenção em aspectos não emocionais da situação, isto é, desvia completamente a atenção da situação ou altera o foco interno ao invocar pensamentos ou memórias que são inconsistentes com o estado emocional indesejado (Werner & Gross, 2010). Já a segunda, implica a focalização da atenção nos aspectos emocionais da situação em que a atenção é repetidamente direcionada aos próprios sentimentos e respectivas consequências (Gross & Thompson, 2007).

A quarta estratégia, nomeada *mudança cognitiva*, refere-se à modificação da avaliação de uma situação com o intuito de alterar o seu significado emocional, mediante a alteração na forma como pensamos sobre um evento ou na percepção da nossa capacidade em lidar com o mesmo (Gross & Thompson, 2007; Gross, 2008). Esse tipo de estratégia é frequentemente

usado para diminuir a resposta emocional do sujeito em relação a determinada situação. No entanto, também pode ser utilizada para ampliar a resposta emocional, e até mesmo para alterar a emoção em si. No processo de regulação das emoções, tal estratégia ocorre no momento em que está havendo a avaliação da situação, ou seja, após o sujeito já ter mobilizado sua atenção em relação à mesma.

Um exemplo de mudança cognitiva bastante conhecido é a “reavaliação”, que envolve a alteração do significado que perpassa uma situação, de forma que ocorre uma mudança na resposta emocional do sujeito em relação a esta mesma situação. Gross e John (2003) verificaram que a reavaliação se correlaciona positivamente com o funcionamento interpessoal e bem-estar, sendo que os indivíduos que a utilizam têm menos sintomas depressivos, maior autoestima e satisfação com a vida.

Por fim, a quinta estratégia - *modulação da resposta*, ocorre quando já houve a avaliação da situação, isto é, no final do processo. Esse tipo de estratégia refere-se às influências exercidas nas respostas experienciais, comportamentais ou fisiológicas (Werner & Gross, 2010). Uma das formas mais exploradas de modulação da resposta é a “supressão da expressão”, que se refere aos esforços para inibir o comportamento expressivo emocional (Gross, 2002). No entanto, existem outras formas de modulação que envolvem tanto a regulação do componente fisiológico (Gross, 2008; Werner & Gross, 2010), quanto a evitação experiencial, ou seja, esforços para inibir a experiência emocional.

Como pode ser visto, a RE pode ser conceituada enquanto um construto que envolve a compreensão das emoções, a habilidade para controlar os comportamentos impulsivos e comportar-se em concordância com os objetivos pretendidos, e a capacidade em utilizar, de forma flexível, estratégias situacionalmente apropriadas para modular as respostas emocionais (Gratz & Roemer, 2004), de modo a que os objetivos individuais e as exigências da situação sejam cumpridos. No entanto, toda conceituação teórica deve ser testada cientificamente, por

isso é importante desenvolver instrumentos para medi-la no mundo real. A próxima seção apresenta os principais estudos sobre RE e alguns dos principais instrumentos desenvolvidos para a sua mensuração.

## 4 ESTUDOS SOBRE REGULAÇÃO EMOCIONAL

A RE surgiu como um tema popular, mas não há dúvida sobre a sua viabilidade como construção científica. No domínio dos processos emocionais, investigações mais recentes têm salientado a necessidade de se aprofundar o estudo da capacidade de regular as emoções com diversos outros processos psicológicos, e nos mais variados campos de conhecimento (Cruvinel & Boruchovitch, 2011; Gross, 2008). A seguir, são apresentados estudos nas áreas da neurobiologia da regulação de emoções, educação, trabalho e avaliação. No entanto, em sua grande maioria, esses estudos são realizados com adultos.

No campo da neurobiologia da regulação de emoções, um estudo norte-americano sobre as bases neurais de RE fornece uma compreensão dos mecanismos subjacentes as emoções, assim como possibilitam saber quais emoções são alvo de regulação (Gross, 2015). Nesse estudo, o autor afirma que a melhor forma estudada de RE de uma perspectiva da neuroimagem é a reavaliação (explanada na seção anterior). No contexto de imagens ou filmes, por exemplo, a reavaliação envolve regiões do córtex pré-frontal (dorsomedial, dorsolateral e ventrolateral), além dos córtex parietal e temporal.

No entanto, em um outro estudo norte-americano, Harris, Hare e Rangel (2013) afirmam que ainda não está claro como estas regiões do cérebro se configuram de forma flexível ao longo do tempo para permitir a reavaliação. Também não é claro como diferentes táticas de reavaliação fazem uso de diferentes recursos, e como os sistemas cerebrais subjacentes são diferencialmente recrutados ao longo do tempo. Por exemplo, em um estudo realizado com adultos, Feeser, et al., (2014) descobriram que estimulação transcraniana de corrente contínua para o córtex pré-frontal dorsolateral reforça a capacidade dos participantes de se envolver em reavaliação. No entanto, mais estudos são necessários para compreender melhor como os diferentes sistemas cerebrais estão envolvidos no curso de reavaliação de

sucesso e o que acontece de errado quando a regulação falha. Muito mais ainda precisa ser feito para entender as bases neurais de outras formas de RE.

Em outro estudo, foram examinados os efeitos agudos da inibição de emoções negativas e positivas em 180 participantes do sexo feminino, que assistiram a filmes tristes, neutros e divertidos sob 1 de 2 condições (Gross & Levenson, 1997). Na primeira condição, metade dos participantes (N=90) inibiram seu comportamento expressivo enquanto assistiu os filmes. Na segunda condição, também houve supressão da outra metade dos participantes (N=90), que simplesmente assistiu os filmes. A supressão diminuiu o comportamento expressivo em todos os três filmes, assim como houve diminuição do autorrelato de diversões em filmes triste e divertidos. Fisiologicamente, a supressão não teve efeito no filme neutro, mas efeitos claros em ambos os filmes emocionais negativos e positivos, incluindo o aumento da ativação simpática do sistema cardiovascular. Com base nestes resultados, os autores sugerem que várias maneiras de inibição emocional podem influenciar o funcionamento psicológico.

No Brasil, Mocaiber, et al. (2008) revisaram os trabalhos científicos sobre as diferentes estratégias de RE e os circuitos cerebrais subjacentes. Os trabalhos que utilizaram a estratégia de reavaliação cognitiva observaram um padrão de ativação cerebral caracterizado por uma ativação significativa do córtex pré-frontal e uma diminuição da ativação da amígdala, sugerindo que o primeiro poderia estar modulando a atividade da última. Os autores observaram, ainda, que mudanças cognitivas e comportamentais mediadas pela psicoterapia parecem levar a alterações na ativação de circuitos cerebrais envolvendo o córtex pré-frontal, e apontam para a possibilidade de modificação de associações neurais observadas em pacientes com transtornos psiquiátricos. Dessa forma, concluíram que estudos sobre a neurobiologia da RE têm implicações potenciais para a compreensão das bases psicopatológicas subjacentes a esses transtornos. Diante disso, entende-se que esse construto

desempenha um papel central na saúde e doença mental, mas pouco ainda se sabe sobre as formas mais básicas envolvidas no processo de regulação.

No campo da educação, um estudo realizado com crianças espanholas discutiu as relações entre RE e competência social na infância (Arango, 2007). A partir de evidência teóricas e empíricas, concluiu que o construto é essencialmente um mecanismo de serviço regido pelas normas sociais e definido culturalmente. A autora também aponta para o fato de que a escola é um período crítico para a formação do sistema de controle das emoções. Portanto, processos de RE são importantes porque apoiam emoções adaptativas do sujeito.

Um estudo brasileiro buscou avaliar a RE em uma amostra de 54 crianças do ensino fundamental, sendo 27 com sintomas depressivos (G1) e 27 sem sintomatologia (G2) (Cruvinel & Boruchovitch, 2011). Utilizou-se o *Inventário de Depressão Infantil – CDI* e a *Entrevista com Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental – EPRE*. Os resultados indicaram que os dois grupos relataram usar estratégias semelhantes para lidar com as diferentes emoções, no entanto, os alunos do G1 sentem mais frequentemente tristeza e raiva e têm mais dificuldade na percepção de emoções como tristeza, medo e alegria. Tendo em vista os resultados obtidos, as autoras discutem a importância do desenvolvimento de programas orientados para a prevenção e, especialmente, para a intervenção em depressão na infância e na adolescência, visando melhorar as estratégias de RE para lidar com as emoções e o bem-estar psicológico dos alunos.

Em relação aos locais de trabalho, o tema está começando a obter mais atenção por pesquisadores e teóricos. Em um estudo norte-americano, Grandey (2000) buscou analisar e comparar perspectivas de trabalho, para fornecer uma definição emocional de trabalho que as integre, e discutir RE como uma teoria de orientação para compreender os mecanismos de trabalho emocional. A autora apresentou um modelo de trabalho emocional que inclui as

diferenças individuais (como a IE) e fatores organizacionais (tais como apoio do supervisor) como essenciais à gestão das emoções.

No Brasil, Gondim e Borges-Andrade (2009) analisaram as estratégias de RE de 47 aeroviários de uma empresa aérea brasileira após acidente fatal ocorrido no ano de 2006. Os dados foram coletados em entrevistas grupais guiadas por um roteiro semiestruturado. As estratégias de ação profunda (seleção de situação e reavaliação cognitiva) se apresentaram centrais nos discursos dos aeroviários, mais do que as estratégias superficiais (supressão de emoções ou manifestações fisiológicas). Os resultados ainda revelaram que mesmo diante de muitas e diversificadas demandas de trabalho emocional, os aeroviários relataram menos impactos negativos em seu bem-estar e mais lealdade organizacional e investimento nas mudanças de seus estados internos emocionais.

No campo da avaliação da RE alguns instrumentos psicométricos, frequentemente baseados em medidas de desempenho e de autorrelato, foram utilizados para mensurá-la. As medidas de desempenho exigem que o sujeito regule emoções para a formulação de uma resposta correta, enquanto que as de autorrelato colhem a opinião do sujeito a respeito da regulação de emoções em si próprio. Os principais instrumentos para avaliação da RE avaliados até o momento são os de autorrelato: o *Emotion Regulation Questionnaire* – ERQ (Gross & John, 2003), e sua versão mais aprimorada, o *Emotion Questionnaire for Children and Adolescents* – ERQ-CA (Gullone & Taffe, 2012) e a escala *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* – ERICA (MacDermott et al., 2010; Reverendo, 2011).

O *Emotion Regulation Questionnaire* é um instrumento de autorrelato para a população adulta, projetado para avaliar as diferenças individuais no uso habitual de duas estratégias de RE: reavaliação cognitiva e supressão emocional. Essa medida tem sido utilizada tanto em estudos internacionais (John & Gross, 2007; Tamir, John, Srivastava, & Gross, 2007), quanto nacionais (Batistoni et al., 2013; Boian, Soares, & Silva, 2009), com

indicadores válidos a respeito do construto. A análise de consistência interna indicou um Alfa de Cronbach de 0,79 para reavaliação e 0,73 para a supressão.

A versão revisada do ERQ, o *Emotion Regulation Questionnaire for Children and adolescents* – ERQ-CA é uma medida de autorrelato, adaptada para crianças e adolescentes, em uma amostra de 827 participantes com idades entre 10 e 18 anos. O ERQ-CA É composto por 10 itens que compreendem duas subescalas. Estas subescalas avaliam as estratégias de reavaliação cognitiva e as estratégias de supressão, respectivamente. Os autores consideram que a escala tem elevada consistência interna e estabilidade, assim como consistência do construto e validade convergente (Gullone & Taffe, 2012).

O *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* é uma medida de autorrelato, composta por 16 itens, que avaliam a qualidade da RE em crianças e adolescentes, entre os 9 e os 16 anos. O ERICA resulta da revisão do *Self-Report Emotion Regulation Checklist for Adolescents* – ERCA, cuja aplicação se destinava a adolescentes de 16 ou mais anos. Uma análise fatorial aplicada às respostas de 1.389 crianças e adolescentes australianas resultou em uma estrutura de três fatores: controle emocional, autoconsciência emocional e responsividade situacional, com bons índices de consistência interna e teste-reteste. Esta escala apresentou correlações positivas e significativas com outras medidas por autorrelato, como emoções autoconscientes, empatia e sintomatologia depressiva na infância (MacDermott et al., 2010). Resultados semelhantes foram obtidos com a versão portuguesa desta escala, a partir de uma amostra de 268 adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. A análise de consistência interna indicou um Alfa de Cronbach de 0,73. Esses resultados revelaram propriedades psicométricas satisfatórias e comparáveis com a escala original, indicando que as três subescalas estão correlacionadas entre si e com o valor total do ERICA, e que avaliam o mesmo construto, isto é, a percepção da RE (Machado & Reverendo, 2012).

No Brasil, não há atualmente um instrumento (de desempenho ou autorrelato) para avaliação da RE em crianças e adolescentes. O primeiro instrumento de que se tem conhecimento, desenvolvido para avaliar o construto, é destinado a população adulta. O *Teste de Regulação Emocional – TRE* (Bueno, 2013) é uma medida de desempenho construído com base na técnica do Stroop Emocional, utilizando palavras e imagens como estímulos emocionais e a nomeação de cores como tarefa cognitiva.

Quanto as propriedades psicométricas do TRE, uma análise fatorial aplicada às respostas de 207 adultos, revelou uma estrutura bifatorial, com bons índices de consistência interna (acima de 0,7) e capaz de explicar 55,6% da variância total. No entanto, os fatores obtidos não se correlacionaram com medidas de impulsividade por autorrelato. O autor sugere que esses resultados apresentam uma possibilidade de mensuração da RE, e aponta caminhos para a continuidade do desenvolvimento do instrumento em estudos futuros.

Como visto ao longo dessa seção, a capacidade de regular as emoções é uma necessidade cotidiana essencial para o funcionamento adaptativo do indivíduo. No entanto, apesar de toda a importância que a RE vem adquirindo nas mais distintas áreas do conhecimento, sua investigação tem-se centrado mais na fase adulta, sendo escassos os instrumentos que avaliam esse construto nos períodos da infância e adolescência.

Devido a isso, e sendo a RE um processo que se desenvolve com a experiência e que tem impactos tão importantes na vida adulta, é legítimo supor que esse construto também desempenhe um papel importante na infância, como por exemplo, na qualidade das relações interpessoais e no desempenho escolar. Portanto, é fundamental o desenvolvimento de medidas de avaliação da RE que apresentem boas características psicométricas. Desenvolver um instrumento confiável para medir esse construto é um recurso que torna possível conhecer objetivamente suas características funcionais e estruturais na mente humana.

Ao lado disso, as medidas psicométricas existentes para avaliar o construto foram desenvolvidas, em sua grande maioria, em outros países e, em nossa realidade, não se encontra nenhum instrumento para avaliação da RE em crianças e adolescentes, especialmente no que concerne o contexto educacional. Portanto, a proposta deste projeto aborda não apenas o desenvolvimento de um instrumento para avaliação da RE na infância e adolescência, como também verifica o impacto da regulação no desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. No Estudo I, é apresentado o processo de construção do instrumento e suas propriedades psicométricas.

## REFERÊNCIAS

- Arango, M. I. R. (2007). Regulación emocional y competência social en la infância. *Revista Diversitas – Perspectivas em Psicologia*, 3(2), 349-363.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. R. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and family Psychology Review*, 14, 198-212.
- Batistoni, S. S. T.; Ordonez, T. N.; Silva, T. B. L.; Nascimento, P. P. P.; Cachioni, M. (2013). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Indicadores psicométricos e relações com medidas afetivas em amostra idosa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 10-18.
- Beer, J. S.; Heerey, E. A.; Keltner, D.; Scabini, D. & Knight, R. T. (2003). The Regulatory Function of Self-Conscious Emotion: Insights From Patients With Orbitofrontal Damage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 594-604.
- Boian, A. C., Soares, D. S. M., & Silva, J. (2009). *Questionário de Regulação Emocional adaptado para a população brasileira*. Retrieved December.
- Boruchovitch, E. (2006). *Estratégias de aprendizagem, uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais*. Tese (Livre-Docência), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Boruchovitch, E. (2004). A Auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial, Em Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Orgs.). *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bueno, J. M. H. (2013). Construção e Validação de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, 4(2), 186-200.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.). *The development of emotion*

regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 73-100.

Cronbach, J. L. (1996). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 219-226.

Damásio, A. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Diamond, L.M., & Aspinwall, L.G. (2003). Emotion regulation across life span: an integrative perspective emphasizing self regulation, positive affect and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156.

Feeser, M., Prehn, K., Kazzer, P., Mungee, A., & Bajbouj, M. (2014). Transcranial direct current stimulation enhances cognitive control during emotion regulation. *Brain Stimulation*, 7, 105-112.

Freud, A. (1946). *The ego and the mechanisms of defense*. New York: International Universities Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, Bantam.

Gondim, S. M. G. & Borges-Andrade, J. E. (2009). Regulação Emocional no Trabalho: um Estudo de Caso após Desastre Aéreo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(3), 512-533.

Grandey, A. A. (2000). Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.

Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.

- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions*. New York, Guilford Press.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present and future. *Cognition & Emotion*, 13, 551-573.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2007). Individual differences in emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*. New York, The Guilford Press.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1997). Hiding Feelings: The Acute Effects of Inhibiting Negative and Positive Emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York, Guilford Press.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological assessment* 24(2), 409-417.
- Harris, A., Hare, T., & Rangel, A. (2013). Temporally dissociable mechanisms of self-control: Early attentional filtering versus late value modulation. *Journal of Neuroscience*, 33, 18917-18931.

- John, O. P., & Gross, J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York, Guilford Press.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, *46*, 819-834.
- MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S. King, N. J., & Tong, B. (2010). The Emotion Regulation index for children and adolescents (ERICA): A Psychometric investigation. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, *32*, 301-314.
- Machado, T. S., & Reverendo, I. M. (2012). Regulação emocional em adolescentes (ERICA): estudo da relação com a percepção da aceitação-rejeição materna. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/21438/1/Machado%26Reverendo2012pdf.pdf>
- Marks, J. (1991). Emotion east and west: Introduction to a comparative philosophy. *Philosophy East and West*, *41*(1), 1-30.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. New York, Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User`s Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mocaiber, I.; Oliveira, L.; Pereira, M. G.; Pinheiro, W. M.; Ventura, P. R.; Figueira, I. V. & Volchan, E. (2008). Neurobiologia da regulação emocional: implicações para a terapia cognitivo-comportamental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, *13*(3), 531-538.
- Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In D. M. Wegner, & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control*. New Jersey, Prentice Hall.

- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM / IBAPP.
- Reverendo, M. I. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação – rejeição parental. Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sroufe, A. (1996). Emotional Development. *The organization of emotional life in the early years*. New York, Cambridge University Press.
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 731-744.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
- Werner, K. & Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology: A Conceptual Framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.). *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment*. New York, Guilford.

**Estudo I**  
**Evidências de Validade Baseadas na Estrutura Interna do Inventário de**  
**Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem**  
**(IREmos Aprender)**

**RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo desenvolver um instrumento para avaliação das estratégias de regulação emocional na perspectiva teórica do “modelo modal” da emoção de Gross, bem como buscar por evidências de validade com base na estrutura interna dos fatores encontrados. Para tanto, foi desenvolvido e aplicado um instrumento de autorrelato composto por 34 itens, o *Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem* (IREmos Aprender), em 365 estudantes do ensino fundamental, com média de idade 11,9 anos ( $DP=1,72$ ), sendo 57,5 % do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino. Uma análise fatorial exploratória revelou uma estrutura com cinco fatores: modificação da situação, mudança cognitiva, regulação de emoção negativa, seleção da situação e modulação da resposta. Concluiu-se que o instrumento apresenta condições psicométricas favoráveis para a recomendação de seu uso em pesquisas, no entanto, os seus resultados apontam para a necessidade de continuidade do desenvolvimento do instrumento.

**Palavras-chave:** construção de instrumentos. regulação emocional. propriedades psicométricas.

## ABSTRACT

This study aimed to develop an instrument for evaluation of emotional regulation strategies in the theoretical perspective of the "modal model" of Gross emotion and check for evidence of validity based on the internal structure of the found factors. To that end, we developed and implemented a self-report instrument composed of 34 items, the *Inventory Emotions regulation for Learning Situations* (IREmos Aprender) in 365 elementary school students with a mean age 11.9 years ( $SD = 1.72$ ), and 57.5% female and 42.5% male. An exploratory factor analysis revealed a structure with five factors: situation modification, cognitive change, negative emotion regulation, situation selection and response modulation. It was concluded that the instrument has favorable psychometric conditions for recommending its use in research, however, the results point to the need for continuity of the instrument development.

**Keywords:** tests development. emotional regulation. psychometric properties.

Desde o seu nascimento, o ser humano demonstra curiosidade e interesse, exibindo uma prontidão inata para aprender (Neves & Boruchovitch, 2006). Essa tendência é um componente primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, determinantes do processamento do conhecimento (Pfromm Netto, 1987; Woolfolk, 2000).

De acordo com diversas teorias, postuladas por estudiosos da área (Gardner & Hatch, 1989; Kolb, 1984), o processo de aprendizagem está relacionado, dentre outras coisas, com a concentração de aspectos emocionais de cada sujeito sobre aquilo que está sendo introduzido em sua linha de raciocínio. Quando a aprendizagem se faz em ambiente agradável e equilibrado, emoções agradáveis ou positivas tendem a surgir. Ao mesmo tempo, um ambiente estressante prejudica a aprendizagem e promove o surgimento de emoções desagradáveis ou negativas envolvidas nesse processo. Dessa forma, é de suma importância saber equilibrar as emoções para atender a demanda existente e promover a absorção e fixação do conhecimento.

Em uma perspectiva cognitivista, o ser humano passa a ter um papel ativo e de importante participação na aquisição do conhecimento, no qual o emprego de estratégias de aprendizagem e estratégias afetivas são essenciais para o seu sucesso escolar (Boruchovitch, 1993). Estratégias de aprendizagem servem para ajudar o sujeito no controle do seu sistema de processamento de informação (Boruchovitch & Santos, 2006), e são métodos que os estudantes usam para adquirir uma informação, incluindo as cognitivas e as metacognitivas (Dembo, 1994). As primeiras são responsáveis pela concretização do processo cognitivo, enquanto que as segundas envolvem o controle, planejamento e monitoramento do processo cognitivo (Dembo, 1994; Flavell, Miller & Miller, 1999). Já as estratégias afetivas referem-se à eliminação de sentimentos desagradáveis que, quando presentes, influenciam de forma negativa a aprendizagem (Boruchovitch, 1993; Boruchovitch & Santos, 2006).

Nesse sentido, o uso de estratégias por parte dos estudantes se torna essencial no processo de aquisição do conhecimento, uma vez que estes podem se utilizar de diversos procedimentos para aprender os conteúdos escolares. Esses procedimentos vão sendo aprimorados à medida que os alunos avançam nas etapas de escolarização, de tal forma que os estudantes podem se tornar cada vez mais ativos e envolvidos em seu próprio processo de aprendizagem (Boruchovitch, 2004). Entretanto, apesar de importante, ainda é insuficiente o conhecimento científico que se tem acerca das estratégias relacionadas com variáveis psicológicas, especialmente as emocionais, utilizadas durante o processo de aprendizagem (Boruchovitch, 2006; Costa & Boruchovitch, 2004). Os períodos da infância e adolescência, nos quais a probabilidade de questionar os sujeitos sobre estratégias de RE abre possibilidades de compreender suas próprias percepções, relativas a processos internos que tendem a recorrer nas mais variadas situações.

No entanto, sabe-se que a regulação de emoções ganhou destaque como construção distinta na literatura de desenvolvimento (Campos, Campos, & Barrett, 1989; Thompson, 1994) e, subsequentemente, na literatura adulta (Gross & Levenson, 1997; Izard, 1991). Apesar das preocupações ricamente sobrepostas, até à data, tem havido uma surpreendente falta de integração entre as literaturas de desenvolvimento infantil e adultos na regulação das emoções.

Nesse sentido, um aspecto importante para a realização de pesquisas é haver um instrumento disponível para avaliação do construto de interesse, capaz de medi-lo com boas propriedades psicométricas. No Brasil, não há um instrumento desse tipo para a investigação da regulação emocional na infância e adolescência, o que pode representar uma lacuna nos diversos campos de atuação do psicólogo e na realização de pesquisas nessa área. Por isso, esse trabalho caminha nessa direção.

Para tanto, a construção de um instrumento deve ser baseada em uma teoria sobre o construto regulação emocional. Gross (2002, 2008) é o autor que vem trabalhando na construção de um modelo que representa os pontos cruciais da convergência entre teóricos e pesquisadores que estudam a emoção. Em sua teoria, o autor apresenta três características fundamentais da emoção e se refere as mesmas como constituintes de um “modelo modal” de emoção (Gross, 1998, 2008). Tais características se referem ao fato de que as emoções: se manifestam quando uma situação é tida como relevante aos objetivos do sujeito; são multifacetadas, envolvendo aspectos fisiológicos, comportamentais e subjetivos; e, são maleáveis, sendo este o aspecto que possibilita a regulação emocional. No modelo é apresentada, de forma processual, uma sequência da emoção (“*Situação*” → “*Atenção*” → “*Avaliação*” → “*Resposta*”), salientando o aspecto reversível de todo o processo, podendo as emoções levar a mudanças no ambiente cujos efeitos alteram a probabilidade de ocorrências subsequentes dessas e de outras emoções.

Dessa forma, a regulação emocional foi definida como o processo que inicia, mantém, modula ou altera a intensidade ou duração de estados emocionais internos, com o propósito de alcançar um objetivo (Thompson, 1994). Ela foi explicada por meio de um sistema de cinco estratégias, organizadas de acordo com a concepção esquemática de cada um dos processos envolvidos na geração da emoção: *seleção da situação*, *modificação da situação*, *redirecionamento da atenção*, *mudança cognitiva* e *modulação da resposta* (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007).

A primeira estratégia - *seleção da situação*, refere-se à tendência de aproximar ou evitar certas situações ou pessoas com base no seu provável impacto emocional. Uma vez que o indivíduo se encontra em uma situação, esta pode ser modificada - *modificação da situação*. Isto refere-se a modificar o ambiente de modo a alterar o seu impacto emocional. Essas duas primeiras estratégias ajudam o indivíduo a moldar a situação, no entanto, também é possível

regular emoções sem alterar o meio ambiente. O *redirecionamento da atenção* refere-se à forma como os indivíduos dirigem sua atenção dentro de uma dada situação, a fim de influenciar suas emoções. Mesmo após uma situação ter sido selecionada, modificada e redirecionada, ainda é possível alterar o seu impacto emocional. *Mudança cognitiva* refere-se a avaliar a situação e pensar um modo de alterar o seu significado emocional, seja mudando a forma como se pensa sobre o evento ou sobre a própria capacidade de administrá-lo. A quinta estratégia - *modulação da resposta*, refere-se às influências exercidas nas tendências de resposta, uma vez que elas surjam. Por fim, essas cinco estratégias são capazes de possibilitar o processo de regulação emocional (Gross & Thompson, 2007).

Dentro desse modelo, o principal instrumento utilizado para avaliação da regulação emocional tem sido o *Emotion Regulation Questionnaire* – ERQ (Gross & John, 2003). Esse instrumento de autorrelato, dirigido à população adulta, busca avaliar as diferenças individuais através de duas estratégias de RE: reavaliação cognitiva e supressão da emoção, formas mais usadas de mudança cognitiva e modulação da resposta, respectivamente. Vários estudos atestaram sua validade fatorial (Batistoni et. al., 2013; Boian, Soares,& Silva, 2009; John& Gross, 2007; Tamir, John, Srivastava,& Gross, 2007).

Uma versão revisada do ERQ e adaptada para crianças e adolescentes foi proposta por Gullone e Taffe (2012). O *Emotion Regulation Questionnaire for Children and adolescents* – ERQ-CA é uma medida de autorrelato composto por duas subescalas que avaliam as estratégias de reavaliação cognitiva e as estratégias de supressão, respectivamente. Assim como na versão para adultos (Gross & John, 2003), essa escala apresenta elevada consistência interna, assim como consistência do construto e validade convergente (Gullone & Taffe, 2012).

Há na literatura outro instrumento bastante utilizado que busca investigar a regulação emocional em crianças e adolescentes, o *Emotion Regulation Index for Children and*

*Adolescents* – ERICA. Esta escala é uma medida de autorrelato que apresenta uma estrutura de três fatores: controle emocional, autoconsciência emocional e responsividade situacional, com bons índices de consistência interna e teste-reteste. Alguns estudos apresentam propriedades psicométricas satisfatórias e correlações positivas e significativas com outras medidas de emoções autoconscientes, empatia e sintomatologia depressiva na infância (MacDermott et al., 2010; Reverendo, 2011).

No contexto nacional, o *Teste de Regulação Emocional* – TRE (Bueno, 2013) é o único instrumento construído que apresenta uma possibilidade de mensuração da regulação de emoções, por meio de uma tarefa de desempenho baseada na técnica do Stroop Emocional. Uma estrutura bifatorial apresentou bons índices de consistência interna e correlações com medidas de impulsividade por autorrelato. No entanto, o TRE é destinado a população adulta e, infelizmente, não há atualmente no mercado brasileiro um instrumento que avalie a RE em crianças e adolescentes.

Por esses motivos, faz-se necessário mais estudos sobre instrumentos para avaliação da RE de forma precisa, tornando possível avançar no conhecimento da área e na condução de estudos relacionados ao contexto escolar. Nesse sentido, esse estudo objetivou a construção de um instrumento para a avaliação das estratégias de regulação das emoções para situações de aprendizagem de crianças e adolescentes. Pretendeu-se, ainda, investigar a validade fatorial e a consistência interna do instrumento, para cada habilidade relacionada à regulação emocional – seleção da situação, modificação da situação, redirecionamento da atenção, mudança cognitiva e, modulação da resposta (Gross & Thompson, 2007).

## **MÉTODO**

### ***Participantes***

Foram sujeitos da pesquisa 365 crianças e adolescentes, com idades variando entre 9 e 15 anos ( $M=11,9$ ;  $DP=1,72$ ), sendo 57,5 % do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino. A

amostra foi composta por estudantes do 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, de quatro escolas privadas da cidade do Recife.

### ***Instrumentos***

Para caracterização da amostra de participantes desta pesquisa, foi usado um *Questionário de Identificação Pessoal*, com informações sobre nome do participante, sexo, idade e ano escolar. Esse questionário foi apresentado como parte integrante do instrumento proposto para avaliação da regulação de emoções nesta pesquisa, cujas características são descritas a seguir.

Adotou-se como princípio para a construção do instrumento para avaliação da regulação emocional em crianças e adolescentes o “modelo modal” da emoção (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007). Para tanto, os autores deste instrumento desenvolveram itens que foram caracterizados de acordo com o conteúdo, nos critérios referente aos cinco momentos em que a emoção pode ser regulada, conforme apresentado anteriormente. Todos os itens foram revisados e discutidos quanto à adequação teórica e prática em quatro encontros, com duração de aproximadamente três horas cada, em um grupo de estudo. Os encontros foram realizados por seis integrantes, sendo eles: os autores deste estudo, um doutorando em psicologia, dois mestrados em psicologia e um aluno de iniciação científica. Todos com conhecimentos em psicometria e na área de construção de instrumento. Com base nisso, o grupo indicou se os itens eram pertinentes ao traço latente a que teoricamente deveriam se referir e se havia alguma faceta do construto não coberta pelo instrumento.

A partir dos itens elaborados pelos autores deste estudo, foram selecionados aqueles que, de acordo com o grupo de avaliadores, melhor representassem as características e estratégias de regulação das emoções. Buscou-se desenvolver ao menos três itens por critério

do modelo modal, sendo que na maior parte dos casos foi desenvolvido um número superior ao mínimo estabelecido.

Assim, o *Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem* (IREmos Aprender) (Apêndice A), trata-se de um instrumento de autorrelato composto por 34 itens, que tem por objetivo mensurar as estratégias de RE para aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino fundamental. Todos os itens relacionam estratégias de regulação de emoções à eventos/situações do cotidiano escolar, e são avaliados por frases que solicitam a associação de uma sensação ou estado emocional (por exemplo, “quando me sinto frustrado(a) por não compreender alguma coisa...”) com um comportamento direcionado para o favorecimento da aprendizagem (por exemplo, “...eu procuro me concentrar mais nos detalhes”). Assim, foram construídas frases para representação dos cinco tipos de estratégias elencadas por Gross (2008): seleção da situação (por exemplo, *Eu procuro sentar na frente para evitar me distrair com outras coisas nas aulas*), modificação da situação (por exemplo, *Quando me sinto incomodado(a) pela conversa dos colegas, eu peço silêncio para poder me concentrar na aula*), redirecionamento da atenção (por exemplo, *Quando estou com fome ou cansado(a) no final da aula, eu tento me concentrar mais nas explicações do professor*), mudança cognitiva (por exemplo, *Eu procuro encontrar algum sentido prático nos assuntos que estou estudando para evitar o tédio*) e modulação da resposta (por exemplo, *Costumo disfarçar o meu mau humor quando tenho que realizar atividades com colegas da escola*).

As respostas foram dadas por meio de uma escala Likert de 5 pontos, em que os extremos 1 e 5 significavam “nada” ou “tudo” a ver comigo, respectivamente. Os participantes ainda podiam escolher os valores intermediários (2, 3 e 4) a esses dois extremos, caso considerassem mais adequado para representar o seu caso.

### ***Procedimento e Delineamento***

Este estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, seguindo, assim, todas as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução 466/12. Devido ao fato de estar relacionado com menores de idade, os pais dos envolvidos foram previamente avisados sobre as finalidades e objetivos do mesmo. Os pais ainda assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D), permitindo a participação de seus filhos no estudo.

O instrumento foi aplicado coletivamente, em situação de sala de aula, em crianças e adolescentes cujos pais ou responsáveis consentiram a participação, por meio do TCLE. Ao lado disso, o momento da aplicação dos instrumentos implicou sempre na presença da pesquisadora, possibilitando que possíveis dúvidas dos participantes fossem esclarecidas.

Após a coleta e tabulação dos dados, foram realizadas as análises estatísticas. Utilizou-se a análise fatorial exploratória e o coeficiente alfa de Cronbach para buscar evidências de validade com base na estrutura interna do instrumento e os índices de fidedignidade (consistência interna) dos fatores encontrados, respectivamente. As análises foram procedidas com auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.0 para *Windows*.

### **RESULTADOS**

Antes de proceder-se à análise fatorial, foi feita a verificação da adequação da amostra a essa análise, empregando-se a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett. O KMO foi de 0,83, indicando uma boa adequação dos dados à análise fatorial, e o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo ao nível de 0,001, mostrando que houve correlações suficientes entre as variáveis para o emprego da análise fatorial.

Inicialmente, utilizou-se a análise fatorial exploratória (AFE) por componentes principais (*principal component analysis*), e rotação oblíqua (*oblimin*), por supor que os fatores estariam correlacionados entre si. A AFE promove o agrupamento de itens que são respondidos de modo semelhante, isto é, cria-se categorias ou fatores que apresentam itens da mesma natureza (Damásio, 2012).

Como resultado de uma primeira análise, foram obtidos 11 fatores, que explicaram 56% da variância total. No entanto, vários itens apresentaram cargas inferiores a 0,3 em todos os fatores e muitos desses fatores ficaram com poucos itens. Assim, em busca da solução estrutural mais simples possível, foram eliminados os itens com cargas inferiores a 0,3 em todos os fatores e, com base na observação do gráfico de sedimentação (*scree-plot*), foi realizada uma nova análise, na qual se impôs a extração de cinco fatores.

Com base nesses critérios, quatro itens (1, 18, 20 e 25) foram eliminados por apresentarem cargas fatoriais inferiores a 0,30. Na Tabela 1 são apresentadas as cargas fatoriais dos itens nos fatores e os Coeficientes Alfa de Cronbach.

**Tabela 1** – Cargas Fatoriais e Coeficientes Alfa de Cronbach

	1	2	3	4	5
26. Antes de estudar eu desligo os aparelhos eletrônicos para evitar desatenção.	0,834				
27. Quando percebo que estou distraído(a) com jogos ou redes sociais eu os desligo para focar nos estudos.	0,728				
32. Eu opto por estudar em locais onde não tenha acesso a redes sociais ou jogos para evitar distração.	0,611				
15. Quando estou com fome ou cansado(a) no final da aula, eu tento me concentrar mais nas explicações do professor.	0,510				
23. Quando há barulhos externos atrapalhando o andamento da aula, eu tento ignorá-los e dar mais atenção ao que está acontecendo em classe.	0,488				
8. Quando estou tentando estudar em casa, mas me sinto incomodado(a) com o barulho da TV ou som, eu peço para baixarem o volume ou desligarem o aparelho.	0,458				
17. Quando estou desanimado(a) para estudar algo, eu tento estudar mesmo assim.	0,433				
28. Quando há barulhos em casa me incomodando na hora em que estou estudando, eu tento dar mais atenção aos estudos e minimizar a importância desses barulhos.	0,300				
4. Eu procuro encontrar algum sentido prático nos assuntos que estou estudando para evitar o tédio.	0,690				
3. Quando a aula está chata, eu tento imaginar aplicações do que está sendo estudado na minha vida cotidiana.	0,628				
11. Quando eu tenho que estudar algo de que não gosto, eu penso que meus familiares vão ficar contentes por eu ser estudioso(a).	0,566				
16. Quando eu interrompo os estudos para fazer alguma coisa mais legal, eu penso como seria bom tirar uma boa nota para entrar de férias mais cedo.	0,476				
9. Quando me sinto frustrado(a) porque um trabalho é difícil de ser realizado, eu tento lembrar que já superei outros obstáculos antes.	0,398				
30. Quando estou ansioso(a) para fazer uma prova, eu tento pensar em outras coisas para relaxar e conseguir me sair bem.	0,374				
10. Eu escolho um horário no qual eu gosto mais de estudar.	0,351				

**Tabela 1** – Cargas Fatoriais e Coeficientes Alfa de Cronbach (Cont.)

	1	2	3	4	5
14. Quando me sinto incomodado(a) porque algum colega não está colaborando num trabalho em grupo, eu peço que ele(a) colabore mais.			-0,495		
33. Sinto uma sensação ruim quando não estou entendendo a matéria, então eu tento me concentrar mais na aula.			-0,468		
2. Quando me sinto incomodado(a) pela conversa dos colegas, eu peço silêncio para poder me concentrar na aula.			-0,463	0,394	
22. Quando tem barulhos que me aborrecem, costumo fechar a porta da sala em que estou estudando.			-0,430		
12. Quando eu fico nervoso(a) por não conseguir resolver um exercício, eu procuro me acalmar antes de voltar a tentar resolvê-lo.			-0,429		0,321
5. Eu escolho com quem vou fazer trabalhos em grupo, para não ter que me preocupar com a nota que irei tirar.			0,360		
29. Eu procuro não deixar para estudar de última hora para não ficar aflito(a).			-0,324		
13. Eu procuro sentar na frente para evitar me distrair com outras coisas nas aulas.				0,686	
7. Eu escolho (ou gostaria de escolher) o local da classe onde vou sentar, para não ser atrapalhado(a) por colegas que gostam de ficar conversando durante a aula.				0,683	
19. As conversas dos meus amigos em sala de aula me irritam, então eu tento não prestar atenção nessas conversas, para poder me concentrar na aula.				0,600	
21. Procuro sentar distante dos colegas com quem gosto de conversar, para evitar me desconcentrar.	,366			0,588	
34. Costumo disfarçar o meu mau humor quando tenho que realizar atividades com colegas da escola.					0,670
6. Tento não demonstrar para os meus amigos que estou chateado(a) quando não me saio bem em uma avaliação.					0,565
31. Quando tenho que fazer um trabalho com um grupo de pessoas com quem eu não me entendo bem, eu tento não expressar meus sentimentos para não comprometer o trabalho do grupo.					0,460
24. Quando estou desanimado(a) para ir à escola, eu penso em alguma coisa boa que vou encontrar lá.					0,451
Coeficientes Alfa de Cronbach	0,615	0,587	0,506	0,707	0,380

O primeiro fator apresentou *eigenvalue* de 5,22 com variância de 17,4%; o segundo fator apresentou *eigenvalue* 1,80 com variância de 6,01; o terceiro fator apresentou *eigenvalue*

1,55 com variância de 5,19; o quarto fator apresentou *eigenvalue* 1,45 com variância de 4,86; o quinto fator apresentou *eigenvalue* 1,43 com variância de 4,79. A porcentagem total de variância explicada foi de 38,2.

Na Tabela apresentada, a primeira coluna descreve os 30 itens da versão final do instrumento. As demais colunas referem-se aos fatores extraídos e as respectivas cargas fatoriais dos itens que compõem cada fator. Esses fatores foram interpretados como relacionados à *modificação da situação/focalização da atenção* – Fator 1 (oito itens), *mudança cognitiva* – Fator 2 (sete itens), *regulação de emoção negativa* – Fator 3 (sete itens), *seleção da situação* – Fator 4 (quatro itens) e *modulação da resposta* – Fator 5 (quatro itens).

Para investigar a consistência interna desses fatores, foram calculados os coeficientes alfa de Cronbach, que também são apresentados na Tabela 1. Os valores das consistências internas variaram de 0,38 (modulação da resposta) a 0,70 (seleção da situação). Apenas o Fator 4 (seleção da situação) apresentou índice de fidedignidade igual ou superior a 0,7, conforme o esperado. O Fator 1 apresentou índice igual ou superior a 0,6 (modificação da situação/focalização da atenção), que é aceito pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI); enquanto que os outros três fatores tiveram índices abaixo de 0,6, considerados pobres (Paquali, 1999).

## **DISCUSSÃO**

O presente estudo teve como objetivo construir um instrumento para avaliação das estratégias de regulação emocional, bem como buscar evidências de validade baseada na estrutura interna e índices de fidedignidade dos fatores encontrados para um Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem. De acordo com os resultados apresentados, foram encontrados cinco fatores interpretáveis a partir de um conjunto de 34

itens do IREmos Aprender. Apesar de não serem exatamente os esperados, esses fatores parecem ser compatíveis com as estratégias de regulação de emoções propostas na teoria de Gross (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007).

O primeiro Fator, *modificação da situação/focalização da atenção*, representado por um maior grupo de itens, diz respeito às estratégias utilizadas para modificar o ambiente físico e externo de determinada situação, bem como focar a atenção em aspectos dessa mesma situação, com o intuito de promover o controle emocional antes do surgimento do problema (por exemplo, “Quando percebo que estou distraído(a) com jogos ou redes sociais eu os desligo para focar nos estudos” ou “Quando estou tentando estudar em casa, mas me sinto incomodado(a) com o barulho da TV ou som, eu peço para baixarem o volume ou desligarem o aparelho”). Esse fator agrupo itens que são compatíveis com a segunda estratégia do processo de regulação das emoções referente à modificação da situação (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007), e assim denominado.

O segundo fator, nomeado de *mudança cognitiva* (por exemplo, “Quando a aula está chata, eu tento imaginar aplicações do que está sendo estudado na minha vida cotidiana ou “Quando eu tenho que estudar algo de que não gosto, eu penso que meus familiares vão ficar contentes por eu ser estudioso(a)”), reuniu itens que envolvem a habilidade para modificar e reestruturar o pensamento para um melhor desempenho nas tarefas diárias. Esse fator foi identificado como compatível com a quarta estratégia do processo referente à mudança cognitiva (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007), que acontece no momento em que ocorre a avaliação da situação, possibilitando uma reavaliação da mesma, e posterior alteração do seu significado emocional.

*Regulação de emoção negativa*, o Fator 3, é composto por itens que dizem respeito a não se deixar abater pela tristeza, desânimo ou medo, sendo capaz de superar as frustrações do dia a dia por meio da geração de sentimentos apropriados em si mesmo para lidar com as

tarefas a serem realizadas (por exemplo, “Sinto uma sensação ruim quando não estou entendendo a matéria, então eu tento me concentrar mais na aula” ou “Quando tem barulhos que me aborrecem, costumo fechar a porta da sala em que estou estudando”). Esse Fator não foi identificado como compatível com as estratégias de RE propostas por Gross (2008), o que sugere, portanto, a necessidade de estudos para investigar as diferenças no processamento de emoções positivas e negativas.

No Fator 4 estão agrupados itens que envolvem a probabilidade de o sujeito se encontrar em situações que dê origem a uma emoção desejável ou indesejável (por exemplo, “Eu procuro sentar na frente para evitar me distrair com outras coisas nas aulas” ou “Eu escolho (ou gostaria de escolher) o local da classe onde vou sentar, para não ser atrapalhado(a) por colegas que gostam de ficar conversando durante a aula”), sendo capaz de detectar a influência do comportamento sobre as próprias emoções. Por isso, esse fator foi denominado *seleção da situação*, e é compatível com a primeira estratégia de regulação emocional proposta por Gross (2008), de mesma nomenclatura. É por meio dessa estratégia que o indivíduo aumenta ou diminui a possibilidade de se descobrir em uma situação desejável ou indesejável emocionalmente.

Por último, o Fator 5, *modulação da resposta*, reuniu itens relacionados à tentativa de controlar tanto emoções que tendem a produzir comportamentos impulsivos, como a raiva ou euforia, (por exemplo, “Quando tenho que fazer um trabalho com um grupo de pessoas com quem eu não me entendo bem, eu tento não expressar meus sentimentos para não comprometer o trabalho do grupo” ou “Costumo disfarçar o meu mau humor quando tenho que realizar atividades com colegas da escola”), quanto aquelas que tendem a produzir desânimo ou paralisia (por exemplo, “Quando estou desanimado(a) para ir à escola, eu penso em alguma coisa boa que vou encontrar lá” ou “Tento não demonstrar para os meus amigos que estou chateado(a) quando não me saio bem em uma avaliação”). Esse fator se relaciona a

estratégia referente à modulação da resposta do processo de regulação das emoções, que ocorre após a situação ter sido avaliada pelo sujeito e uma emoção ter sido gerada. Esses dados são compatíveis com outros estudos da literatura (Gross & Levenson, 1997; John & Gross, 2004), que apontam os esforços para inibir o comportamento expressivo emocional (supressão da expressão), como uma das formas mais exploradas de modulação da resposta.

Os fatores obtidos foram idênticos aos esperados em quatro casos (seleção da situação, modificação da situação, mudança cognitiva e modulação da resposta), mas o fator *redirecionamento da atenção* não foi obtido. No lugar dessa estratégia foi obtido um fator relacionado com o uso de estratégias diversas para controlar reações emocionais negativas, que estavam atrapalhando a aprendizagem. Com base nesses dados, pode-se dizer tanto que o instrumento apresenta validade com base na estrutura interna, quanto que ele apoia o modelo de regulação das emoções proposto por Gross (2008).

No entanto, a consistência interna dos fatores alcançou valor aceitável (igual ou superior a 0,7) apenas no Fator 4 - seleção da situação. Esses dados apontam para um problema de precisão do instrumento. O problema indica que as diferenças individuais nos fatores podem ser atribuídas a erros de medida mais do que ao construto que eles medem. Esse fato, ao menos em parte, pode estar relacionado com o fato de os participantes estarem em desenvolvimento tanto emocional quanto intelectual, o que torna mais difícil a tarefa de ler, compreender e julgar o próprio comportamento. Soto, John, Gosling e Potter (2008), por exemplo, mostram que os índices de consistência interna tendem a aumentar com a idade.

Ao lado disso, o baixo número de itens para avaliação desses fatores se deve à preocupação inicial em avaliar, em um único instrumento, todas as estratégias do processo de regulação emocional, que não fosse exageradamente longo, dadas as características da população-alvo. Os dados mostram que talvez seja interessante investigar outras

possibilidades na revisão do instrumento, como a criação de novos itens para avaliação independente de cada estratégia.

Apesar disso, o presente instrumento apresentou resultados compatíveis com os encontrados em outros estudos realizados com adultos (Gross, 2015; Werner & Gross, 2010). Portanto, alguns dados foram apresentados e um primeiro instrumento está disponível para uso em pesquisas. No entanto, o desenvolvimento de um instrumento com melhores propriedades psicométricas, especialmente em relação à fidedignidade, ainda é necessário; bem como investigar a validade do instrumento construído com base na relação com outras variáveis (por exemplo, o desempenho escolar).

Outro aspecto que pode ser levantado é a forma como os participantes utilizam a escala de cinco pontos para dar suas respostas. As diferenças pessoais na utilização dessa escala, como por exemplo, participantes que não usam ou os que só usam pontuações extremas, podem interferir nos resultados. Fatores como esse contribuem significativamente para a obtenção de valores baixos de fidedignidade. Um procedimento que poderia ser empregado em estudos futuros para proporcionar uma equiparação do modo com que cada participante utiliza a escala de pontos em suas respostas, é o emprego de vinhetas-âncora, que permite observar como cada respondente utiliza a escala de pontos e corrigir suas respostas a partir dessa observação (Kyllonen & Bertling, 2013).

Diante das evidências empíricas, é necessário apontar as limitações contextuais do estudo. Entre as limitações, destaca-se o fato desse estudo ter sido realizado apenas com estudantes de escolas particulares e da cidade do Recife, o que limita, de certa forma, as generalizações que se pode fazer para outros contextos culturais e socioeconômicos. Outro ponto importante é a reflexão acerca da construção do instrumento e de suas propriedades psicométricas. O instrumento apesar de mostrar que pode ser usado para avaliar a regulação

de emoções, ainda passará por reformulações, o que pode contribuir para elucidação e clareza dos resultados encontrados.

No entanto, apesar dessas limitações, o presente estudo apresenta uma possibilidade de mensuração da regulação de emoções. Alguns caminhos para a continuidade do desenvolvimento do instrumento são apontados, possibilitando novas perspectivas para a realização de pesquisas futuras, com vistas à obtenção de um instrumento válido e fidedigno para avaliação da capacidade de regular emoções.

As propriedades psicométricas do instrumento obtido neste estudo também foram investigadas quanto à validade em relação a outras medidas de desempenho escolar (matemática e compreensão em leitura) e quanto à validade desenvolvimental. Os dados desse estudo são relatados a seguir, no Estudo II.

## REFERÊNCIAS

- Batistoni, S. S. T.; Ordonez, T. N.; Silva, T. B. L.; Nascimento, P. P. P.; Cachioni, M. (2013). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Indicadores psicométricos e relações com medidas afetivas em amostra idosa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 10-18.
- Boian, A. C., Soares, D. S. M., & Silva, J. (2009). *Questionário de Regulação Emocional adaptado para a população brasileira*. Retrieved December 15, 2010.
- Boruchovitch, E. (2006). *Estratégias de aprendizagem, uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais*. Tese (Livre-Docência), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Boruchovitch, E. (2004). A Auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial, Em Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Orgs.). *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boruchovitch, E. (1993). A psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22, 110-111.
- Boruchovitch, E. & Santos, A.A.A. (2006). Estratégias de Aprendizagem: Conceituação e Avaliação Em: Noronha, A.P.P., Santos, A.A.A. & Sisto, F.F. (Orgs.). *Facetas do Fazer em Avaliação Psicológica*. 1a ed. São Paulo: Vetor.
- Bueno, J. M. H. (2013). Construção e Validação de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, 4(2), 186-200.
- Campos, J., Campos, R., & Barrett, K. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia Reflexão Crítica*. Porto Alegre, 17(1), 15-24.

- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em Psicologia. *Avaliação Psicológica, 11*(2), 213-228.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed). New York: Longman.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo* (3ª ed). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher, 18*(8), 4-10.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry, 26*, 1-26.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions*. New York, Guilford Press.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281-291.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271-299.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362.
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1997). Hiding Feelings: The Acute Effects of Inhibiting Negative and Positive Emotion. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 95-103.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(5), 567-574.

- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological assessment, 24*(2), 409-417.
- Izard, C.E. (1991). Perspectives on emotions in psychotherapy. In J. D., Safran & L. S., Greenberg (Eds.). *Emotion, psychotherapy, and change* (pp. 280-289). New York: Guilford Press.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In J. J., Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72* (6), 1301– 1334.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Kyllonen, P. C. & Bertling, J. P. (2013). Innovative Questionnaire Assessment Methods to Increase Cross-Country Comparability, in: Leslie Rutkowski, Matthias von Davier and David Rutkowski (Eds.), *A Handbook of International Large-Scale Assessment Data Analysis*, New York: CRC.
- MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S. King, N. J., & Tong, B. (2010). The Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): A Psychometric investigation. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment, 32*, 301-314.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2006). Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(3), 406-413.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM / IBAPP.
- Pfromm Netto, S. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo, EPU.

- Reverendo, I. M. S. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação-rejeição parental. Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado, não publicada, FPCE, Universidade de Coimbra.
- Soto, C. J.; John, O. P.; Gosling, S. D.; Potter, J. (2008). The Developmental Psychometrics of Big Five Self-Reports: Acquiescence, Factor Structure, Coherence, and Differentiation From Ages 10 to 20, *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(4), 718–737.
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 731-744.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Werner, K. & Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology: A Conceptual Framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.). *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment*. New York.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

## Estudo II

### Estudos de validade desenvolvimental e com base em critérios externos de um Inventário de Regulação de Emoções

#### RESUMO

Este estudo teve por objetivo buscar evidências de validade desenvolvimental e com base em critérios externos para o *Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem* (IREmos Aprender). Além do IREmos Aprender, foram aplicadas uma prova de matemática e uma de compreensão em leitura em 359 crianças e adolescentes, com idades entre 9 e 15 anos ( $M=11,8$ ;  $DP=2,14$ ). Os resultados das análises de correlação de Pearson e as análises de variância (ANOVA) mostraram que, de modo geral, ambas as evidências de validade citadas foram escassas, não permitindo confirmá-las. Observou-se que apenas a variável série apresentou efeito significativo no perfil de estratégias de regulação de emoções, o que corrobora com a literatura de que a regulação emocional se desenvolve com a maturidade. Aponta-se, portanto, algumas hipóteses na tentativa de explicar as diferenças entre os resultados obtidos neste estudo com os encontrados na literatura.

**Palavras-chave:** evidências de validade. critérios externos. desempenho escolar.

## ABSTRACT

This study aimed to find evidence of developmental validity and based on external criteria for the Inventory Emotions regulation for Learning Situations (IREmos Aprender). Besides will learn, so apply a math test and a reading comprehension in 359 children and adolescents aged 9 to 15 years ( $M=11.8$ ,  $SD=2.14$ ). The results of Pearson correlation analysis and analysis of variance (ANOVA) showed that, in general, both validity evidence cited were scarce, allowing not confirm them. It was observed that only the variable number significant effect on the profile of emotion regulation strategies, which corroborates the literature that emotional regulation grows with maturity. Points, therefore, some hypotheses in an attempt to explain the differences between the results obtained in this study with those found in the literature.

**Keywords:** evidence of validity. external criteria. school performance.

No campo psicológico o estudo dos aspectos emocionais tem lugar de destaque, mesmo apresentando-se como um construto complexo e de difícil delimitação (Gardner & Hatch, 1989). Ultimamente, vários estudos têm abordado o tema das emoções e a sua importância no controle do comportamento, incluindo as chamadas funções mentais superiores como a percepção, aprendizagem, memória e inteligência (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007; Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

O estudo das emoções tenta compreender como os seres humanos reconhecem e expressam seus pensamentos e ideias. Em sua maioria, os investigadores concordam que indivíduos emocionalmente inteligentes são capazes de perceber e gerar expressões emocionais, assim como regular emoções de forma precisa, e que essa capacidade se desenvolve durante a vida (Scharfe, 2002).

No entanto, um dos desafios em pensar sobre a regulação emocional (RE) é encontrar um quadro conceitual que possa ajudar a organizar as formas de regulação da emoção, que são encontradas na vida cotidiana. O “modelo modal” da emoção (Gross, 1998, 2008) sugere uma abordagem, na medida em que especifica uma sequência de processos envolvidos na geração de uma emoção, em que cada um é uma oportunidade potencial para a regulação. Segundo esse modelo, para que uma emoção ocorra são necessários quatro elementos fundamentais: uma situação, na qual uma pessoa presta atenção, avalia de forma cognitiva e, em relação a qual ela emite ou inibe uma resposta mediante determinada situação.

Gross e Thompson (2007) redesenham o modelo modal, destacando cinco pontos em que os indivíduos podem regular suas emoções. Estes pontos representam os cinco processos de regulação emocional: *seleção da situação*; *modificação da situação*; *redirecionamento da atenção*; *mudança cognitiva* e *modulação da resposta*.

A *seleção da situação* envolve tomar medidas que tornam mais (ou menos) provável o surgimento de uma emoção desejável ou indesejável. O processo de *modificação da situação*

diz respeito aos esforços para modificar diretamente a situação, de modo a alterar o seu impacto emocional. Esses dois processos são medidas que o indivíduo usa para alterar o seu ambiente, no entanto, também é possível regular as emoções sem alterá-lo. O *redirecionamento da atenção* refere-se à forma como os indivíduos dirigem sua atenção à uma dada situação, a fim de influenciar as suas emoções. Este é um dos processos regulatórios de emoção que primeiro aparecem em desenvolvimento (Rothbart, Ziaie, & O'Boyle, 1992), e parece ser usado desde a infância até idade adulta, especialmente quando não é possível alterar ou modificar uma da situação. O processo de *mudança cognitiva* refere-se a alterar a forma como uma situação é avaliada, de modo a modificar o seu significado emocional, seja mudando a forma como se pensa sobre a situação ou sobre a própria capacidade de gerenciar as demandas que ela representa. Por fim, a *modulação da resposta* ocorre após tendências de resposta ser iniciadas e se refere às influências fisiológicas, experienciais ou comportamentais exercidas na resposta.

Uma vez que as emoções podem ser reguladas, algumas delas se apresentam como favoráveis à aprendizagem, enquanto outras são claramente desfavoráveis. Encontram-se no segundo caso emoções como: o medo e a irritação. A literatura aponta que o tipo de emoção que um aluno experimenta durante o processo de aprendizagem é, em grande parte, determinado pelas estratégias utilizadas para a sua realização. Deve-se, portanto, promover o uso de estratégias de emoções favoráveis à aprendizagem (Boruchovitch & Santos, 2006; Scharfe, 2002).

Nesse sentido, o conceito de regulação de emoções (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007), tem despertado o interesse de pesquisadores que se dedicam ao estudo do comportamento humano em diferentes contextos, como, por exemplo, o educacional. Acredita-se que a capacidade de regular as emoções influencia o desempenho escolar e, ao

mesmo tempo, é influenciada por ele, tendo implicações no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo.

No Brasil, alguns estudos analisaram a forma como se organizam e se estruturam os conceitos sobre emoções (Roazzi, et al., 2011) e examinaram estratégias de regulação de emoções utilizadas em crianças e pré-adolescentes (Cruvinel & Boruchovitch, 2011). Cruvinel e Boruchovitch (2010) construíram um instrumento qualitativo para investigar estratégias de regulação emocional de 54 alunos de 3ª e 4ª séries. O instrumento é composto por uma entrevista com 24 questões relativas a quatro emoções: tristeza, raiva, medo e alegria, e oito pranchas com figuras de crianças expressando cada emoção investigada. Uma análise de conteúdo das respostas dos estudantes indicou que o engajamento em atividades prazerosas foi a estratégia mais mencionada para lidar com a tristeza, a raiva e o medo e para manter a alegria.

Em outro estudo, Bortoletto e Boruchovitch (2011) buscaram avaliar a existência de relações entre estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de 298 estudantes do curso de Pedagogia de universidades públicas brasileiras, por meio de questões abertas e de duas escalas do tipo likert. Os resultados desse estudo apontam que os universitários relatam fazer uso tanto de estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas), embora mencionem usar estratégias prejudiciais ao seu processo de aprender, quanto as estratégias apropriadas para o controle de suas emoções. Os dados dessa pesquisa também mostraram que as mulheres são mais estratégicas que os homens e que os estudantes mais velhos empregam mais estratégias de aprendizagem e de RE que os colegas mais jovens.

Nos estudos realizados com crianças, Esteves e Nogueira (2011) avaliaram se a autorregulação emocional contribui para o ajustamento comportamental e o sucesso no desempenho escolar de crianças portuguesas entre 8 e 10 anos de idade. Os resultados da aplicação de instrumentos que avaliaram a auto eficácia, auto eficácia emocional,

comportamento e desempenho escolar das crianças indicam que a auto eficácia emocional contribui para o ajustamento comportamental das crianças em idade escolar e apontam, também, para uma forte correlação entre o sentimento de auto eficácia escolar e o desempenho escolar dos alunos.

Pavarini et al. (2011) verificaram, em uma faixa etária de 8 a 11 anos, que o conhecimento acerca de estratégias de regulação emocional pode torná-las menos propensas a reações impulsivas e defensivas. Cruvinel e Boruchovitch (2004), investigaram a regulação emocional de 54 alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental com e sem sintomas de depressão, utilizando o *Inventário de Depressão Infantil – CDI* (Kovacs, 1992) e a *Entrevista com Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental – EPRE*. Os resultados indicaram que os dois grupos relataram usar estratégias semelhantes para lidar com as diferentes emoções, no entanto, os alunos do grupo com sintomas depressivos sentem mais frequentemente tristeza e raiva e têm mais dificuldade na percepção de emoções como tristeza, medo e alegria.

De modo geral, os aspectos emocionais determinam o grau de regulação apresentado pelos alunos. Pesquisas realizadas sobre o tema tendem a indicar que a regulação emocional tem relação direta com um melhor desempenho escolar e que tal construto influencia a seleção e o uso de estratégias eficazes de aprendizagem, ou seja, levam o aluno a obter melhores desempenhos (Bzuneck, 2001). Os estudantes com elevado senso de controle das emoções tendem a se esforçar mais, o que acaba por influenciar a qualidade dos seus resultados. No entanto, as experiências de fracasso escolar também influenciam negativamente o desenvolvimento e controle do comportamento emocional. Nesse sentido, é importante estudar os fatores supostamente associados ao sucesso ou fracasso escolar, de modo a possibilitar intervenções pedagógicas que favoreçam aos alunos melhor rendimento, e que possam incrementar sua capacidade de se envolver nas situações de aprendizagem.

Embora as pesquisas na área de regulação de emoções tenham ganhado notório interesse nas últimas décadas, no Brasil, a relação desse construto com outras variáveis ainda é pouco estudada. O conceito de RE parece contemplar uma variável de fundamental importância para a aprendizagem. Sendo assim, estudos mais detalhados sobre sua relação com o desempenho escolar podem oferecer subsídios à elaboração de propostas educacionais mais eficientes, bem como à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Diante o exposto, a proposta deste estudo é a de investigar: a) a validade do *Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem* em relação a outras medidas de desempenho escolar (matemática e compreensão em leitura), b) a validade desenvolvimental do instrumento construído, e c) a validade por comparação entre grupos de série e sexo. Justifica-se esta escolha do desempenho nas referidas habilidades por entender que ambas representam ferramentas fundamentais para a formação social, afetiva e cognitiva do sujeito.

## **MÉTODO**

### ***Participantes***

Foram sujeitos da pesquisa, de forma geral, 359 crianças e adolescentes, com idades entre 9 e 15 anos, tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino ( $M=11,8$ ;  $DP=2,14$ ), estudantes do 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, de quatro escolas privadas da cidade do Recife.

### ***Instrumentos***

Para investigação das relações entre regulação emocional e outros construtos, como rendimento escolar, foram aplicados dois instrumentos juntamente com o instrumento alvo

deste trabalho, o *Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem* (IREmos Aprender). Esses instrumentos são descritos a seguir.

*Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem* (IREmos Aprender)

O instrumento alvo aplicado neste estudo – IREmos Aprender, trata-se de um inventário de autorrelato elaborado a partir das conclusões obtidas no estudo de Ricarte (2016). O princípio de construção do instrumento e os itens representativos das cinco estratégias de regulação de emoções (*seleção da situação, modificação da situação, redirecionamento da atenção, mudança cognitiva e modulação da resposta*), propostas na teoria de Gross (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007), foram mantidos.

Dessa forma, a versão final do instrumento ficou constituída por 30 itens para investigação das estratégias relacionadas ao processo de iniciar, manter, alterar ou modular a ocorrência ou duração de estados emocionais visando a aprendizagem (Thompson, 1994). Os itens foram respondidos em uma escala likert de 5 pontos, conforme a aplicabilidade da frase ao caso do respondente. O estudo das propriedades psicométricas do instrumento, aplicado às respostas de 365 crianças e adolescentes, revelou uma estrutura com cinco fatores (*modificação da situação/focalização da atenção, mudança cognitiva, regulação de emoção negativa, seleção da situação e modulação da resposta*), calculadas pelo método de regressão linear, levando-se em consideração as cargas fatoriais na ponderação dos valores atribuídos pelos sujeitos nos itens e padronizadas em valores Z, em que a média é 0 e o desvio padrão é 1. Esses resultados indicam validade fatorial consistente para o quarto e primeiro fatores, relacionados à seleção da situação (0,70) e modificação da situação/focalização da atenção (0,61), respectivamente. A análise de conteúdo dos demais fatores apresentou certa discrepância entre o esperado e as cargas fatoriais observadas, embora apoiem o modelo de regulação das emoções proposto por Gross, sendo definidos como relacionados à mudança cognitiva (0,58), regulação de emoção negativa (0,50) e modulação da resposta (0,38).

Portanto, apesar das propriedades psicométricas recomendarem a necessidade de revisão do instrumento, optou-se pela sua utilização, tendo em vista a necessidade de verificar a validade desenvolvimental e com base em critérios externos do IREmos Aprender.

#### *Prova de matemática*

Este instrumento é uma adaptação da prova de aritmética, que compõe a Escala de Inteligência Wechsler para crianças (WISC-III). A prova de aritmética do WISC-III é composta de exercícios para crianças e adolescentes de até 16 anos. Em sua versão final, a prova de conhecimentos em matemática (Apêndice B) é composta por 17 questões, apresentadas sob a forma de problemas escritos, que devem ser lidos e solucionados pelos participantes em um tempo de treze minutos, previamente estabelecido. As questões foram pontuadas de forma dicotômica, atribuindo-se 1 ponto para “acertos” e 0 para “erros”. O escore total de cada sujeito neste teste corresponde diretamente ao número total de acertos e indica sua habilidade básica em matemática.

#### *Prova de compreensão em leitura*

Este instrumento foi construído com base em um dos procedimentos para avaliação da compreensão em leitura, a Técnica de Cloze. Essa técnica consiste na seleção de um texto narrativo, com aproximadamente 200 vocábulos, do qual omite-se um a cada cinco vocábulos, e tem sido utilizado como forma adequada para o diagnóstico da compreensão de leitura. A técnica de Cloze tem se mostrado bastante eficaz, tanto do ponto de vista prático, tendo em vista a facilidade de elaboração, aplicação e correção, como do ponto de vista empírico, em função dos altos índices de correlação positiva de seus resultados com o desempenho acadêmico. Isto é, alunos com maiores percentuais no teste apresentam melhores resultados nas médias das disciplinas escolares (Santos, Boruchovitch & Oliveira, 2009).

Em um estudo realizado com estudantes universitários, Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) investigaram as propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação da compreensão em leitura utilizando a técnica de Cloze. Verificou-se que os itens se agruparam de forma coerente, sendo que a escala formada pela soma do número de lacunas corretamente preenchidas provou possuir consistência interna alta ( $KR-20 = 0,84$ ).

O texto escolhido para este estudo, intitulado *O Tempo* – Luís Fernando Veríssimo, apresentou 252 vocábulos, dos quais 40 foram transformados em omissões. As omissões são indicadas por sublinhados entre parênteses, que representam cada palavra omitida (Apêndice C). Os examinandos deveriam preencher cada lacuna com a palavra que julgassem ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. A correção foi realizada de forma literal, ou seja, o aluno deveria preencher, nos espaços entre chaves, a palavra exata que continha o texto original. Os escores foram obtidos somando-se os números de lacunas preenchidas corretamente, tendo sido atribuído 0 pontos para “erro” e 1 ponto para “acerto”.

### ***Procedimentos***

Os instrumentos foram aplicados, em situação de sala de aula, em crianças e adolescentes cujos pais ou responsáveis consentiram a coleta e utilização dos dados para as análises previstas nesta pesquisa, após o esclarecimento sobre os objetivos e a divulgação dos resultados de acordo com as normas éticas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução 466/12 (protocolo CAAE 39194214.8.0000.5208). Ao lado disso, o momento da aplicação dos instrumentos implicou sempre a presença da pesquisadora, possibilitando que possíveis dúvidas dos participantes fossem esclarecidas.

Após a coleta e tabulação dos dados, foram realizadas análises estatísticas com auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.0 para *Windows*,

buscando responder os objetivos deste estudo. A seguir, são apresentadas as análises de correlação de Pearson e as análises de variância (ANOVA) - mais especificamente, a *Análise de Perfis de Medidas Repetidas*.

## RESULTADOS

Para investigar a validade do *Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem* em relação a indicadores de desempenho escolar (matemática e compreensão em leitura), foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson das pontuações no IREmos Aprender com as pontuações nas provas de matemática e de compreensão em leitura. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2** – Coeficientes de Correlação de Pearson entre regulação de emoções e provas de matemática e compreensão em leitura.

		Mtotal	Ptotal
Modificação da situação/Focalização da atenção	Pearson Correlation	0,050	0,063
	Sig. (2-tailed)	0,344	0,313
	N	359	256
Mudança cognitiva	Pearson Correlation	-0,013	-0,050
	Sig. (2-tailed)	0,806	0,422
	N	359	256
Regulação de emoção negativa	Pearson Correlation	-0,094	-0,241**
	Sig. (2-tailed)	0,077	0,000
	N	359	256
Seleção da situação	Pearson Correlation	-0,039	-0,019
	Sig. (2-tailed)	0,466	0,763
	N	359	256
Modulação da resposta	Pearson Correlation	-0,112*	-0,075
	Sig. (2-tailed)	0,034	0,231
	N	359	256

(\*) Valores estatisticamente significativos ao nível de 0,05.

(\*\*) Valores estatisticamente significativos ao nível de 0,01.

Conforme apresentado, nota-se que a maioria dos coeficientes foi próximo de zero e não significativo. No entanto, houve correlação significativa entre regulação de emoção negativa e desempenho em compreensão em leitura (Ptotal) e de modulação da resposta com o desempenho na prova de matemática (Mtotal).

Para investigação da validade desenvolvimental, foi realizada outra análise de correlação de Pearson entre os cinco fatores de regulação de emoções e a variável idade, cujos resultados são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3** – Coeficientes de correlação de Pearson entre regulação de emoções e variável idade.

	<b>Idade do Participante</b>	
Modificação da Situação/Focalização da atenção	Pearson Correlation	-0,216**
	Sig. (2-tailed)	0,000
	N	365
Mudança cognitiva	Pearson Correlation	0,083
	Sig. (2-tailed)	0,115
	N	365
Regulação de emoção negativa	Pearson Correlation	-0,127*
	Sig. (2-tailed)	0,015
	N	365
Seleção da situação	Pearson Correlation	-0,125*
	Sig. (2-tailed)	0,017
	N	365
Modulação da resposta	Pearson Correlation	-0,046
	Sig. (2-tailed)	0,383
	N	365

(\*) Valores estatisticamente significativos ao nível de 0,05.

(\*\*) Valores estatisticamente significativos ao nível de 0,01.

Houve correlações significativas de apenas algumas estratégias de regulação de emoções com idade. No entanto, duas delas (modificação da situação/focalização da atenção e seleção da situação) foram no sentido inverso do esperado, ou seja, conforme aumenta a idade, diminui o uso dessas estratégias de regulação de emoções. A outra estratégia (regulação

de emoção negativa) se relaciona com idade de forma concomitante, ou seja, quando aumenta a idade, também aumenta a utilização dessa estratégia.

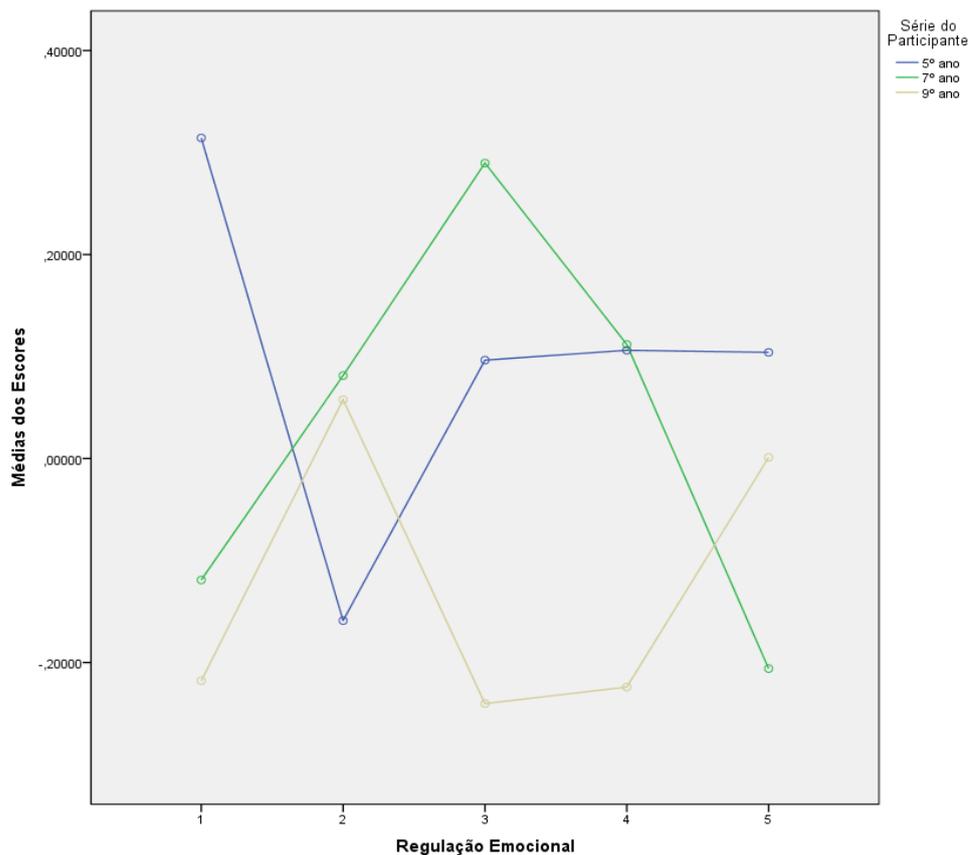
Para verificar os efeitos de sexo e séries nas pontuações nas estratégias de regulação de emoções, foi realizada uma *Análise de Perfis de Medidas Repetidas* (Tabachnick & Fidell, 1996). Tal técnica consiste no tratamento de dados e análise de variância multivariada. Essa análise procura responder se o perfil de médias em um conjunto de medidas (parte intra-sujeitos do delineamento) é diferente para grupos distintos (Primi, 2003). Isto é, a análise busca investigar se os perfis de subgrupos de sujeitos, quanto ao sexo e à série, são distintos do perfil geral.

Neste estudo, pode-se conceber que os itens do instrumento construído propõem tarefas com um conteúdo específico relacionado com as estratégias da regulação emocional para aprendizagem. Dessa forma, foram formados cinco grupos, sendo dois determinados em função do sexo (masculino e feminino) e três em função dos anos escolares (5º, 7º e 9º), e cinco fatores (modificação da situação/focalização da atenção, mudança cognitiva, regulação de emoção negativa, seleção da situação e modulação da resposta). A análise empregada, portanto, foi a ANOVA 2x3x5, tendo como variáveis independentes o sexo e o ano escolar, e variáveis dependentes, os fatores mencionados. Empregando essa análise, procurou-se, prioritariamente, verificar o efeito que as variáveis independentes, em interações, produzem no perfil de escores relacionados à regulação emocional. Tais efeitos, ao serem significativos, indicam que os perfis de médias nos fatores da RE dependem do subgrupo que está sendo considerado. Para este estudo, interessava apenas o perfil intergrupos, cujos resultados são mostrados na Tabela 4.

**Tabela 4** – Efeito intergrupo das variáveis sexo e série no perfil de estratégias de regulação de emoções.

Fonte de variância	SQ	GI	MQ	F	Sig.	Variância explicada
Intergrupo	9,526E-005	1	9,526E-005	,000	,993	,000
Sexo	,586	1	,586	,537	,464	,001
Série	15,552	2	7,776	7,125	,001	,038
Sexo * Série	3,117	2	1,559	1,428	,241	,008
Erro	391,778	359	1,091			

Observa-se que apenas a variável série apresentou efeito significativo no perfil de estratégias de regulação de emoções, sendo capaz de explicar 3,8% da variância. A Figura 3 mostra os perfis nas estratégias de regulação de emoções por série.



**Figura 3** – Perfis nas estratégias de regulação de emoções por série.

Nota-se que os perfis se apresentaram de forma diferente da esperada (aumento gradativo das pontuações por série), não confirmando a validade desenvolvimental do instrumento.

## DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo buscar evidências de validade com base em critérios externos e desenvolvimental para um *Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem* (IREmos Aprender). De acordo com os resultados apresentados, tem-se que, de um modo geral, ambas as evidências de validade citadas foram escassas, não permitindo confirmá-las.

No que se refere à evidência de validade do *Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem* (Ricarte, 2016), obtida por meio de critério externo, a análise de variância indicou que quanto maior a regulação de emoção negativa, melhor o desempenho na prova de compreensão em leitura. O contrário foi percebido entre aqueles que apresentam pontuações mais elevadas em modulação da resposta, tendo, concomitante a isso, uma queda no desempenho em matemática.

Esses resultados são diferentes de alguns encontrados na literatura. Por exemplo, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) encontraram diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho acadêmico e a pontuação em uma escala de estratégias de aprendizagem. No entanto, vale ressaltar que as autoras trabalham com o conceito de autorregulação da aprendizagem, baseado na Teoria do Processamento da Informação, que é diferente da ideia de regulação de emoções (para aprender). Em outro estudo, Freitas e Noronha (2006) identificaram o fator de gerenciamento de emoções como preditor de diversos indicadores do desempenho de alunos de Psicologia no estágio em atendimento clínico. No entanto, as autoras realizaram seu estudo com um instrumento de desempenho e com adultos, e este foi realizado com um instrumento de autorrelato e com crianças. Esse fato demonstra corroborar com os estudos sobre a regulação de emoções, que se apresentam como construções distintas na literatura do desenvolvimento e na literatura adulta (Gross & Levenson, 1997; Thompson, 1994).

Quanto a investigação da validade desenvolvimental do IREmos Aprender, a literatura tem revelado que as estratégias de regulação das emoções melhoram com a idade e podem ser diferentes, dependendo do contexto cultural em que a criança vive. De modo geral, as estratégias de modificação da situação/focalização da atenção e seleção da situação apontam para o fato de que com o avanço do desenvolvimento, o uso dessas estratégias de regulação de emoções diminui. Vikan e Dias (1996) ressaltam, ainda, que estratégias mais sofisticadas, como, por exemplo, as estratégias cognitivas, são as mais utilizadas pelas pessoas com o avançar do desenvolvimento.

Diante disso, algumas hipóteses são levantadas na tentativa de explicar as diferenças entre os resultados do presente estudo com os encontrados na literatura. A primeira hipótese é a de que se costuma obter baixas correlações entre instrumentos de desempenho e de autorrelato. No caso deste estudo, foram utilizados dois instrumentos de desempenho (prova de matemática e prova de compreensão em leitura) e um instrumento de autorrelato (IREmos Aprender). As medidas de desempenho se correlacionam mais com a inteligência tradicional, enquanto as medidas de autorrelato se correlacionam mais com aspectos da competência socioemocional e traços de personalidade, em particular aos vários fatores do Big Five (Mayer & Salovey, 1999; Roberts, Flores-Mendonza & Nascimento, 2002).

Outra hipótese ainda é o fato de o estudo ter sido realizado com crianças/adolescentes que estão em fase de aquisição do pensamento lógico-formal, que, por sua vez, é bastante importante para ler e compreender os itens, aplicá-los ao seu próprio caso e emitir uma resposta numérica. Então, é possível que tenha havido muita discrepância no uso das pontuações da escala de resposta (Likert de 1 a 5), o que pode ter prejudicado a obtenção de correlações e efeitos de variância significativos. Um procedimento que poderia ajudar a investigar essa interferência, seria a utilização de vinhetas-âncora, que permite fazer a correção das respostas dos respondentes, na escala de pontos, a partir da observação de suas

respostas (Kyllonen & Bertling, 2013). Essa hipótese explicativa corrobora com os resultados de Ricarte(2016), que obtiveram índices de consistência interna baixos para os fatores do instrumento empregado neste estudo, tendo sido apontado a possibilidade de os respondentes estarem usando a escala de resposta de forma idiossincrática. Os resultados deste estudo confirmam aquela tendência e reforçam a recomendação de que estudos futuros empreguem vinhetas-âncora para colocar as respostas dos sujeitos numa mesma escala.

Uma última hipótese explicativa é que não existe relação entre regulação de emoções e desempenho em matemática e compreensão de leitura. Essa relação foi suposta como existente, no entanto, outros estudos também não encontraram essa relação, como por exemplo Santos e Primi (2014), que encontraram relação apenas do fator conscienciosidade, dos cinco grandes fatores do Big Five, com desempenho em matemática e português. Ao lado disso, Vikan e Dias (1996) verificaram que as crianças brasileiras tendem a empregar estratégias de regulação da emoção mais relacionadas às atividades lúdicas do que às estratégias cognitivas para gerar ou atenuar emoções.

Diante das evidências encontradas, aponta-se como limitações deste estudo o fato de que foi realizado apenas com uma amostra reduzida da população (estudantes de escolas particulares da cidade do Recife), uma vez que se sabe que a escolha de estratégias de regulação de emoções, sofre, dentre outros fatores, influência da cultura e do contexto em que ocorre a situação que evoca a emoção. Portanto, esse fator limita a possibilidade de generalizações para outras populações.

Esse estudo mostra que o IREmos Aprender não apresenta relação com as variáveis critério estudadas nem validade desenvolvimental, mas aponta possíveis motivos para que essa relação não tenha sido encontrada e sugere possíveis estudos que possam investigar de forma mais apropriada essa relação. Tem-se a expectativa de que as informações obtidas nesta pesquisa possam contribuir para a melhor compreensão da relação entre essas variáveis e que

os resultados encontrados possam se tornar úteis para outros estudos na área, com o intuito de proporcionar melhores estratégias de regulação de emoções e, conseqüentemente, melhores desempenhos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

- Bortoletto, D. & Boruchovitch, E. (2011). *Estratégias de aprendizagem de estudantes de cursos de formação de professores*. In: CONPE X Congresso nacional de Psicologia escolar e educacional. Maringá: ABRAPEE, 198-199.
- Boruchovitch, E. & Santos, A.A.A. (2006). *Estratégias de Aprendizagem: Conceituação e Avaliação* Em: Noronha, A.P.P., Santos, A.A.A. & Sisto, F.F. (Orgs.). *Facetas do Fazer em Avaliação Psicológica*. São Paulo: Vetor.
- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, 6,7-18.
- Cruvinel, M., & Boruchovich, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, 16, 219-226.
- Cruvinel, M., & Boruchovich, E. (2010). Regulação emocional: A construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, 15, 537-545.
- Cruvinel, M., & Boruchovich, E. (2004). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 219-226.
- Esteves, C. V. S. & Nogueira, J. (2011). *Autorregulação emocional e ajustamento comportamental no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Freitas, F. A. & Noronha, A. P. P. (2006). Inteligência emocional e avaliação de alunos e supervisores: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8(1), 77-93.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions*. New York, Guilford Press.

- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1997). Hiding Feelings: The Acute Effects of Inhibiting Negative and Positive Emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York, Guilford Press.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory Manual*. Los Angeles, Western Psychological Services.
- Kyllonen, P. C. & Bertling, J. P. (2013). Innovative Questionnaire Assessment Methods to Increase Cross-Country Comparability. In: L. Rutkowski, M. von Davier & D. Rutkowski (Eds.). *A Handbook of International Large-Scale Assessment Data Analysis*.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1999). O que é inteligência emocional? In: Salovey P.; Sluyter D. J. (Orgs.). *Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de Aprendizagem de Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 531-536.
- Pavarini, G., Loureiro, C., & Souza, D. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 135-143.
- Primi, R. (2003). Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 67-77.

- Ricarte, M. D. (2016). *Construção de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional em Crianças e Adolescentes*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Roazzi, A., Dias, M. G., Silva, J., Santos, L., & Roazzi, M. (2011). O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 51-61.
- Roberts, R. D., Flores-Mendoza, C. E. & Nascimento, E. (2002). Inteligência Emocional: um construto científico? *Paidéia*, 12(23), 77-92.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C.G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Santos, D. & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna. São Paulo.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S., & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Santos, A. A. A., Boruchovitch, E. & Oliveira, K. L. (2009). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.). *The development of emotion regulation: Biological and*

*behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development.

Vikan, A., & Dias, M. G. (1996). Estratégias para o controle das emoções: um estudo transcultural entre crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48, 80-95.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ressaltado na presente dissertação, o objetivo geral dos estudos era explicitar a construção de um Inventário para Avaliação da Regulação Emocional e a busca por evidências de validade e verificação dos índices de fidedignidade dos fatores obtidos no instrumento. No caso desse trabalho, a compreensão do próprio construto avaliado ainda encontra-se em debate entre os pesquisadores da área. Nesse sentido, este trabalho contribuiu com a apresentação dos primeiros dados sobre a construção de um instrumento para avaliar a regulação emocional em crianças e adolescentes por autorrelato.

Pode-se considerar, de forma geral, a possibilidade de uso do IREmos Aprender em pesquisas, contudo, a necessidade de revisão do instrumento, bem como de pesquisas com o uso dessa ferramenta é de suma importância, como buscou-se ressaltar ao longo deste estudo. Em relação à fidedignidade é necessário aumentar a consistência interna dos fatores que avaliam a RE para atingir os valores mínimos exigidos na literatura internacional. Ao lado disso, indicou caminho para novas pesquisas para que os resultados encontrados nesse trabalho sejam apenas um impulso para a construção do conhecimento.

De uma forma geral, os resultados obtidos neste trabalho são compatíveis com os primeiros resultados de construção de instrumentos para avaliação da regulação emocional em adultos (por exemplo, Gross & John, 2003), que apresentavam evidências de que o construto é viável ao mesmo tempo em que apresentavam propriedades psicométricas a serem melhoradas. Assim, este trabalho confirma que a regulação emocional é um construto observável também na população infantil. Mas também apresenta aspectos que precisam evoluir.

Além do objetivo principal desta dissertação, descritos nos estudos apresentados, também se tinha um escopo ainda mais amplo relacionado à escassez de estudos no campo da relação do construto com variáveis do desempenho escolar. Em relação à validade, é

necessário investir na investigação da validade de critério entre medidas de regulação emocional e medidas de desempenho escolar. Assim, espera-se que este trabalho sirva como um estímulo, entre outros emergentes, para a execução de outras pesquisas nessa área, evidentemente carente de estudos no país. Além disso, deve-se considerar as limitações deste estudo e também os dados ainda a serem investigados como campos de pesquisa, no sentido de assegurar o IREmos Aprender como uma ferramenta adequada para avaliação da regulação de emoções.

## APÊNDICE A

**Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem****(IREmos Aprender)**

Mirela Dantas Ricarte &amp; José Maurício Haas Bueno

Olá! Por favor, responda as perguntas abaixo:

Qual seu nome completo? \_\_\_\_\_

Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_ Em que série você está? \_\_\_\_\_

Agora, você deverá ler atentamente cada uma das perguntas abaixo e marcar um X na resposta que mais tem a ver com você. Escolha **1** (“*Nada a ver comigo*”) se considerar que a frase NÃO se aplica ao seu caso, ou **5** (“*tudo a ver comigo*”) caso considere que a frase se aplica perfeitamente ao seu caso. Você também poderá escolher valores intermediários (**2**, **3** e **4**) a esses dois extremos, caso considere mais pertinente. Como pode perceber, não há respostas certas ou erradas, pois elas apenas descrevem sua maneira de ser.

Bom trabalho!

**1. Eu escolho o local onde vou estudar para que outras coisas mais legais não chamem a minha atenção.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**2. Quando me sinto incomodado (a) pela conversa dos colegas, eu peço silêncio para poder me concentrar na aula.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**3. Quando a aula está chata, eu tento imaginar aplicações do que está sendo estudado na minha vida cotidiana.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**4. Eu procuro encontrar algum sentido prático nos assuntos que estou estudando para evitar o tédio.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**5. Eu escolho com quem vou fazer trabalhos em grupo, para não ter que me preocupar com a nota que irei tirar.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**6. Tento não demonstrar para os meus amigos que estou chateado (a) quando não me saio bem em uma avaliação.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**7. Eu escolho (ou gostaria de escolher) o local da classe onde vou sentar, para não ser atrapalhado (a) por colegas que gostam de ficar conversando durante a aula.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**8. Quando estou tentando estudar em casa, mas me sinto incomodado (a) com o barulho da TV ou som, eu peço para baixarem o volume ou desligarem o aparelho.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**9. Quando me sinto frustrado (a) porque um trabalho é difícil de ser realizado, eu tento lembrar que já superei outros obstáculos antes.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**10. Eu escolho um horário no qual eu gosto mais de estudar.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**11. Quando eu tenho que estudar algo de que não gosto, eu penso que meus familiares vão ficar contentes por eu ser estudioso (a).**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**12. Quando eu fico nervoso (a) por não conseguir resolver um exercício, eu procuro me acalmar antes de voltar a tentar resolvê-lo.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**13. Eu procuro sentar na frente para evitar me distrair com outras coisas nas aulas.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**14. Quando me sinto incomodado (a) porque algum colega não está colaborando num trabalho em grupo, eu peço que ele (a) colabore mais.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**15. Quando estou com fome ou cansado (a) no final da aula, eu tento me concentrar mais nas explicações do professor.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**16. Quando eu interrompo os estudos para fazer alguma coisa mais legal, eu penso como seria bom tirar uma boa nota para entrar de férias mais cedo.**

	1	2	3	4	5	
--	---	---	---	---	---	--

Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo
-------------------	--	--	--	--	--	-------------------

**17. Quando estou desanimado (a) para estudar algo, eu tento estudar mesmo assim.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**18. Quando me sinto mal por ter tirado uma nota baixa, eu procuro me concentrar na correção dos meus erros para tirar uma nota boa na próxima prova.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**19. As conversas dos meus amigos em sala de aula me irritam, então eu tento não prestar atenção nessas conversas, para poder me concentrar na aula.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**20. Quando o professor chama minha atenção porque estou conversando ou distraído (a) com outras coisas, eu tento me ajeitar melhor na carteira para facilitar minha concentração na aula.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**21. Procuro sentar distante dos colegas com quem gosto de conversar, para evitar me desconcentrar.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**22. Quando tem barulhos que me aborrecem, costumo fechar a porta da sala em que estou estudando.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**23. Quando há barulhos externos atrapalhando o andamento da aula, eu tento ignorá-los e dar mais atenção ao que está acontecendo em classe.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**24. Quando estou desanimado (a) para ir à escola, eu penso em alguma coisa boa que vou encontrar lá.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**25. Por mais que tente, não consigo controlar minha ansiedade antes das provas.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**26. Antes de estudar eu desligo os aparelhos eletrônicos para evitar desatenção.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**27. Quando percebo que estou distraído (a) com jogos ou redes sociais eu os desligo para focar nos estudos.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**28. Quando há barulhos em casa me incomodando na hora em que estou estudando, eu tento dar mais atenção aos estudos e minimizar a importância desses barulhos.**

	1	2	3	4	5	
Não se aplica ao meu caso						Tudo a ver comigo

**29. Eu procuro não deixar para estudar de última hora para não ficar aflito (a).**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**30. Quando estou ansioso (a) para fazer uma prova, eu tento pensar em outras coisas para relaxar e conseguir me sair bem.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**31. Quando tenho que fazer um trabalho com um grupo de pessoas com quem eu não me entendo bem, eu tento não expressar meus sentimentos para não comprometer o trabalho do grupo.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**32. Eu opto por estudar em locais onde não tenha acesso a redes sociais ou jogos para evitar distração.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**33. Sinto uma sensação ruim quando não estou entendendo a matéria, então eu tento me concentrar mais na aula.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

**34. Costumo disfarçar o meu mau humor quando tenho que realizar atividades com colegas da escola.**

	1	2	3	4	5	
Nada a ver comigo						Tudo a ver comigo

◆ MUITO OBRIGADA! ◆

**APÊNDICE B****Prova de Matemática**

Nome \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( )

Você deverá ler atentamente cada uma das perguntas abaixo e tentar resolver o problema, colocando a resposta final. Neste teste é importante fazer certo e rápido. Esses exercícios são para crianças e adolescentes de até 16 anos, portanto, pode ocorrer de você ainda não ter aprendido a fazer alguns deles. Você tem treze minutos para fazer todos os exercícios. Faça o melhor que puder!

1- Quanto é 2 lápis mais 3 lápis?

R:

2 -José tinha 5 bolachas. Ele deu 1 para Pedro e 1 para Alice. Com quantas bolachas ele ficou?

R:

3 -João tinha 4 Reais e sua mãe lhe deu mais 2. Com quanto ficou?

R:

4 -Se você tiver 10 balas e comer 3, quantas balas ficam?

R:

5- Se você pegar 3 lápis em cada mão, com quantos lápis você fica no total?

R:

6- Gilberto tinha 8 lápis e comprou mais 6. Com quantos ele ficou?

R:

7- Uma menina tinha 12 jornais e vendeu 5. Com quantos ficou?

R:

8- Se cada camiseta custa 8 Reais, quanto custam 3 camisetas?

R:

9- Uma loja tinha 25 caixas de leite e vendeu 14. Quantas ficaram?

R:

10- Gil ganhou 36 Reais. Ele recebeu 4 Reais por hora. Quantas horas ele trabalhou?

R:

11- Se você comprar 2 dúzias de lápis a 45 centavos a dúzia, quanto você vai receber de troco se pagar com uma moeda de 1 Real?

R:

12- Maria tem 2 vezes mais dinheiro que Carolina. Se Maria tem 17 Reais, quanto tem Carolina?

R:

13- Se 3 pacotes de bolachas custam 5 Reais, qual é o preço de 24 pacotes?

R:

14- Beto comprou um rádio de segunda mão por 28 Reais. Ele pagou  $\frac{2}{3}$  do preço de um rádio novo. Qual é o preço de um rádio novo?

R:

15- Os pais de Sara foram viajar de carro. Eles dirigiram por 3 horas, pararam para almoçar por 1 hora e dirigiram mais 2 horas. Eles andaram um total de 225 km. Qual foi a velocidade média em que viajaram?

R:

16- Davi tinha, em sua escrivaninha, 9 canetas azuis, 6 vermelhas e 5 pretas. Ele pegou uma caneta sem olhar. Qual seria a chance de ele pegar uma caneta vermelha?

R:

17- Seis pessoas podem lavar 40 carros em 4 dias. Quantas pessoas seriam necessárias para lavar 40 carros em meio-dia?

R:

## APÊNDICE C

**Prova de compreensão em leitura**

Nome \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( )

Você deverá ler atentamente o texto abaixo e preencher todas as lacunas em branco que estão entre parênteses, escrevendo a palavra que achar mais adequada. Neste teste é importante prestar atenção e interpretar o sentido geral do texto para, então, escrever apenas uma palavra para cada espaço vazio. Faça o melhor que puder!

***O tempo***

Dizem que todos os dias você deve comer uma maçã por causa do ferro. E uma banana pelo potássio. E também uma laranja (\_\_\_\_\_) vitamina C. Uma xícara (\_\_\_\_\_) chá verde sem açúcar (\_\_\_\_\_) prevenir o diabetes. Todos (\_\_\_\_\_) dias deve-se tomar ao (\_\_\_\_\_) dois litros de água. (\_\_\_\_\_) deve fazer entre quatro (\_\_\_\_\_) seis refeições leves diariamente. (\_\_\_\_\_) nunca se esqueça de (\_\_\_\_\_) pelo menos cem vezes (\_\_\_\_\_) garfada. Só para comer, (\_\_\_\_\_) cerca de cinco horas (\_\_\_\_\_) dia. E não esqueça (\_\_\_\_\_) escovar os dentes depois (\_\_\_\_\_) comer. Ou seja, você (\_\_\_\_\_) que escovar os dentes (\_\_\_\_\_) da maçã, da banana, (\_\_\_\_\_) laranja, das seis refeições (\_\_\_\_\_), enquanto tiver dentes, passar (\_\_\_\_\_) dental, massagear a gengiva, (\_\_\_\_\_) a língua e bochechar (\_\_\_\_\_) Plax. Há que se (\_\_\_\_\_) oito horas por noite (\_\_\_\_\_) trabalhar outras oito por (\_\_\_\_\_), mais as cinco comendo (\_\_\_\_\_) vinte e uma. Sobram (\_\_\_\_\_), desde que você não (\_\_\_\_\_) trânsito. As estatísticas comprovam (\_\_\_\_\_) assistimos três horas de (\_\_\_\_\_) por dia. E você (\_\_\_\_\_) cuidar das amizades, porque (\_\_\_\_\_) como uma planta: devem (\_\_\_\_\_) regadas diariamente. Também precisa (\_\_\_\_\_) tempo para varrer, passar, (\_\_\_\_\_) roupa, pratos e espero (\_\_\_\_\_) você não tenha um (\_\_\_\_\_) de estimação. Na minha (\_\_\_\_\_), são 29 horas por (\_\_\_\_\_). A única solução que (\_\_\_\_\_) ocorre é fazer várias (\_\_\_\_\_) coisas ao mesmo tempo!!! Agora tenho que ir. É o meio do dia, e depois da cerveja e da maçã, tenho que ir ao banheiro. E já que vou, levo um jornal. Tchau...

*Luís Fernando Veríssimo*

**APÊNDICE D****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Solicitamos a sua autorização para convidar o(a) seu/sua filho(a) ou menor que está sob sua responsabilidade para participar, como voluntário(a), da pesquisa “*Construção de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional em Crianças e Adolescentes*”. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Mirela Dantas Ricarte (Av. da Arquitetura, s/n - 8º andar - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-550, e-mail ([mirelaricarte@yahoo.com.br](mailto:mirelaricarte@yahoo.com.br)) e está sob a orientação do Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno - Tel.: (81)2126-8272, e-mail ([mauricio.ufpe@gmail.com](mailto:mauricio.ufpe@gmail.com)).

Este documento se chama Termo de Consentimento e pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, contate a pesquisadora para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido(a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o(a) menor faça parte do estudo, assine ao final deste documento. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa nem o(a) Sr.(a) nem o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade serão penalizados(as) de forma alguma. O(a) Senhor(a) tem o direito de retirar o consentimento da participação do(a) menor a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

**Informações sobre a Pesquisa**

O(a) Senhor(a) está sendo convidado a autorizar a participação do seu filho(a), como sujeito de pesquisa, cujo objetivo é construir um instrumento para avaliar a regulação das emoções em crianças, tendo em vista que no Brasil não existem instrumentos com essa finalidade destinados à população infantil. A participação no estudo envolve a resposta a questionários, que serão aplicados em sala de aula, mediante autorização prévia da diretoria da escola em que o seu filho(a) encontra-se matriculado.

É pouco provável que esses procedimentos lhes causem alterações físicas ou psicológicas, mas, como toda pesquisa envolve riscos, é possível que o seu filho(a) sinta algum desconforto, como nervosismo ou cansaço durante a execução das tarefas, e, caso isso venha a acontecer, o mesmo deverá abandonar a tarefa e contatar a pesquisadora responsável pelo estudo, que estará presente em sala de aula durante a aplicação dos instrumentos. Como benefício decorrente de sua colaboração, tornar-se-á possível avançar no conhecimento da área e na condução de melhores condições de ensino que visem a compreensão dos aspectos cognitivos e emocionais envolvidos no aprendizado do aluno.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário(a). Os dados coletados nesta pesquisa (questionários), ficarão armazenados em computador, sob a responsabilidade da pesquisadora, cujo endereço foi acima informado pelo período mínimo de cinco anos.

O(a) senhor(a) não pagará nada para ele/ela participar desta pesquisa. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br).

---

Assinatura do pesquisador(a)

### **Consentimento do responsável para a participação do voluntário**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo “*Construção de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional em Crianças e Adolescentes*”, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o(a) menor em questão.

---

Assinatura do responsável

**APÊNDICE E****Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Convidamos você, após autorização dos seus pais para participar como voluntário(a) da pesquisa: **“Construção de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional em Crianças e Adolescentes”**. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Mirela Dantas Ricarte (Av. da Arquitetura, s/n - 8º andar - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-550, Tel.: (81)9799-0143 - e-mail [mirelaricarte@yahoo.com.br](mailto:mirelaricarte@yahoo.com.br)) e está sob a orientação do Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno - Tel.: (81)2126-8272, e-mail ([mauricio.ufpe@gmail.com](mailto:mauricio.ufpe@gmail.com)).

Este documento se chama Termo de Assentimento e pode conter informações que você não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que esteja bem esclarecido(a) sobre sua participação na pesquisa. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer pagamento para participar. Você será esclarecido(a) sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Após ler as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é para ser entregue aos seus pais para guardar e a outra é do pesquisador responsável. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema se desistir, é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

**Informações sobre a Pesquisa**

Você está sendo convidado(a) a participar, como sujeito de pesquisa, deste estudo, cujo objetivo construir um instrumento para avaliar a regulação das emoções em crianças e adolescentes, e analisar suas propriedades psicométricas, tendo em vista que no Brasil não existe instrumento com essa finalidade destinados à população infanto-juvenil.

A participação no estudo envolve a resposta a questionários, que serão aplicados em sala de aula, mediante autorização prévia da diretoria da escola em que você encontra-se matriculado, e do(s) seu(s) pai(s) ou responsável.

É pouco provável que esses procedimentos lhe causem alterações físicas ou psicológicas, mas, como toda pesquisa envolve riscos, é possível que ao ler as frases e refletir sobre seu significado, você sinta algum desconforto, como nervosismo ou cansaço durante a execução das tarefas, e, caso isso venha a acontecer, você deverá abandonar a tarefa e contatar

a pesquisadora responsável pelo estudo, pelos telefones informados acima. Mas há coisas boas que podem acontecer como descobrir seu nível de Regulação Emocional e seu desempenho em matemática e compreensão textual.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que nos foram fornecidas. Os resultados da pesquisa serão publicados apenas em eventos ou publicações científicas, mas sem identificar as crianças e adolescentes que participaram da pesquisa. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão guardados em computador pessoal sob responsabilidade da pesquisadora, cujo endereço foi acima informado pelo período mínimo de cinco anos.

Nem você e nem seus pais pagarão nada para você participar desta pesquisa. Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE, no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br).

---

Assinatura do pesquisador(a)

#### **Assentimento do menor de idade em participar como voluntário**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se tiver), abaixo assinado, concordo em participar do estudo “*Construção de um Instrumento para Avaliação da Regulação Emocional em Crianças e Adolescentes*”, como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

---

Assinatura do(a) menor