



2012



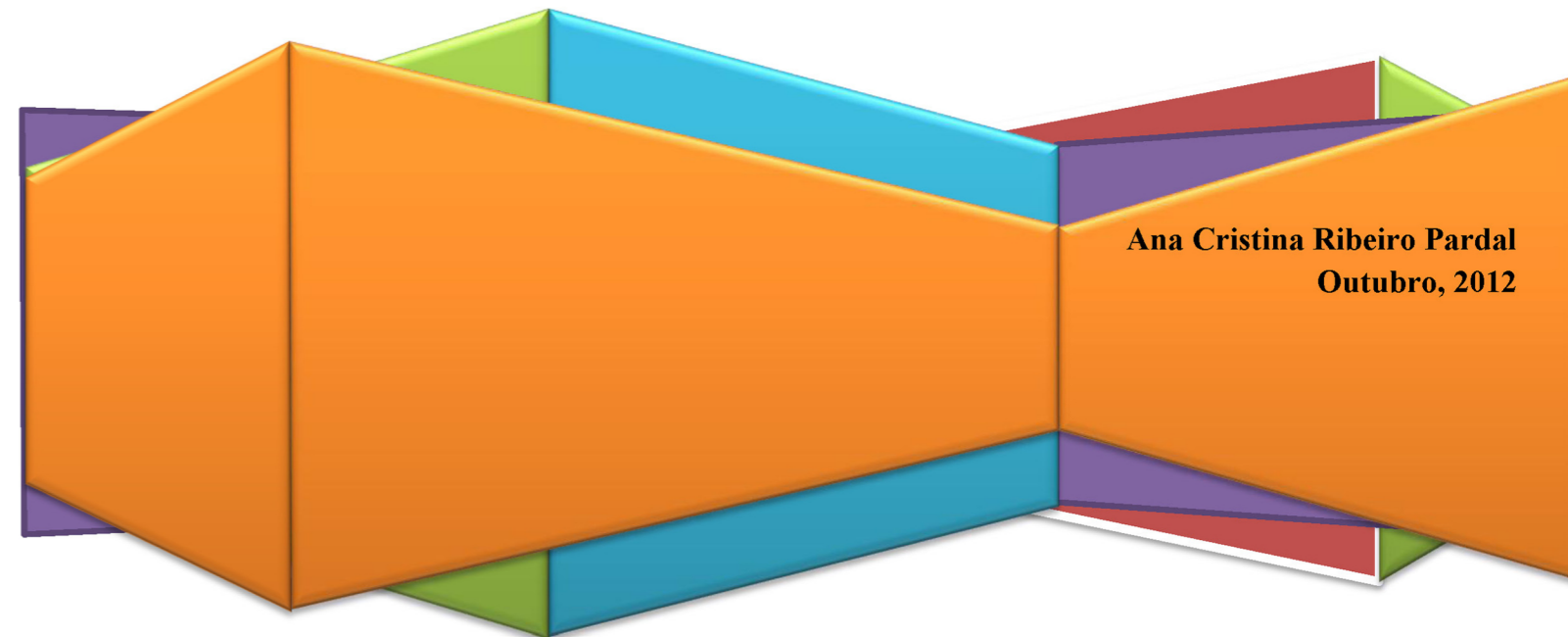
Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Regulação das Emoções, Padrões Adaptativos de  
Aprendizagem & Satisfação com a Vida

## Regulação das Emoções, Padrões Adaptativos de Aprendizagem & Satisfação com a Vida

Estudo de Tradução e Validação do *Regulation of Emotion  
Questionnaire 2* para a população portuguesa

Ana Cristina Ribeiro Pardal



Ana Cristina Ribeiro Pardal  
Outubro, 2012

Ana Cristina Ribeiro Pardal

Outubro, 2012

**Regulação das emoções, padrões adaptativos de  
aprendizagem & satisfação com a vida**

Estudo de Tradução e Validação do *Regulation of Emotion  
Questionnaire 2* para a população portuguesa

Dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Mesquita Carvalho de Sousa Machado.

**Coimbra, 2012**

## AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas e instituições que colaboraram para que a realização desta dissertação fosse possível, a todos aqui fica o meu sincero agradecimento. Porém, gostaria de agradecer em particular aos que estiveram mais diretamente envolvidos neste trabalho.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Teresa de Sousa Machado, orientadora desta tese de mestrado, pela incedível disponibilidade, pelo interesse e pelo profissionalismo com que acompanhou e colaborou em todo este projeto. Mas especialmente pela partilha de saberes e força motivacional prestada em todos os momentos, o meu imenso obrigado.

Aos alunos que colaboraram na investigação, respondendo às escalas e tornando, assim, possível este estudo. Este agradecimento é extensível aos encarregados de educação.

À direção executiva da escola, particularmente à Professora Isabel Verão, por ter permitido e flexibilizado a realização desta investigação.

A todos os professores das escolas, que me facilitaram, ajudaram e apoiaram em todo o processo decorrente da aplicação das escalas.

Aos meus amigos que me acompanharam nesta fase tão importante da minha vida. Agradeço a partilha de tantos momentos, a paciência, a cumplicidade, o incentivo, as sugestões mas sobretudo a amizade. Em especial à Célia pelo carinho, apoio e motivação manifestados ao longo destes meses e, principalmente, por me fazer sentir que “não há longe nem distância” na amizade.

Aos meus pais, pelo amor, carinho e apoio incondicional prestado ao longo de todo o meu percurso académico. Por tudo isto e muito mais aqui fica o meu muito obrigado.

## ÍNDICE

Resumo.....	7
Introdução.....	10

### Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Regulação das emoções.....	14
1. Introdução.....	14
2. Conceções psicológicas das emoções.....	14
3. Regulação das emoções.....	23
3.1. Definição e evolução concetual.....	24
3.2. Mecanismos de regulação das emoções .....	32
3.3. Regulação emocional da infância à adolescência .....	39
Capítulo 2 – Padrões adaptativos de aprendizagem.....	44
1. Introdução.....	44
2. Auto-eficácia académica.....	48
3. Estratégias de auto-justificação do insucesso.....	51
Capítulo 3 – Satisfação com a vida.....	54

### Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 4 – Objetivos e metodologia de investigação.....	64
1. Objetivos de investigação.....	64
2. Método.....	67
2.1. Amostra.....	67
2.2. Instrumentos utilizados.....	69

2.2.1. Questionário Sócio-Demográfico.....	69
2.2.2. Questionário de Regulação das Emoções 2 .....	70
2.2.3. Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS).....	73
2.2.4. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS).....	74
2.3. Procedimentos.....	76
Capítulo 5 – Apresentação dos Resultados.....	78
1. Tratamento estatístico dos dados.....	78
2. Estatísticas descritivas.....	79
3. Qualidades psicométricas do Questionário de Regulação das Emoções 2.....	80
3.1. Análise fatorial confirmatória.....	80
3.2. Estudos de validade .....	83
3.3. Estudos de fidelidade.....	84
4. Estatística inferencial: estudos correlacionais.....	86
4.1. Regulação das Emoções, Padrões Adaptativos de Aprendizagem e Satisfação com a Vida.....	86
4.2. Regulação das emoções, género e idade.....	88
4.3. Regulação das emoções e nível de escolaridade.....	89
5. Estatística inferencial: estudos de predição.....	90
5.1. Influência da regulação das emoções no processo de aprendizagem escolar.....	90
5.2. Impacto da regulação das emoções na satisfação com a vida.....	91
Capítulo 6 – Discussão dos resultados.....	93
Conclusões.....	98
Referências Bibliográficas.....	102
Anexos.....	118

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição da Amostra

Tabela 2 – Estatísticas descritivas da regulação das emoções, padrões adaptativos de aprendizagem e satisfação com a vida

Tabela 3 – Fatores do Questionário de Regulação das Emoções 2 (*The Regulation of Emotion Questionnaire 2*) e saturação dos respectivos itens

Tabela 4 – Intercorrelações entre as subescalas e o valor total do REQ 2

Tabela 5 – Consistência interna do Questionário de Regulação das Emoções 2

Tabela 6 – Correlação do Item-Total e *alpha de Cronbach* excluindo o item para cada subescala do REQ 2

Tabela 7 – Correlação entre as subescalas do REQ2 e outras medidas psicológicas

Tabela 8 – Regulação das emoções em função do género e classe etária

Tabela 9 – Regulação das emoções em função do nível de escolaridade

Tabela 10 – Influência da regulação das emoções na auto-eficácia académica

Tabela 11 – Influência da regulação das emoções nas estratégias de auto-justificação do insucesso

## RESUMO

Esta dissertação teve como principal objetivo traduzir e validar, para adolescentes portugueses, o *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips e Power, 2007), um instrumento que avalia a frequência com que os jovens usam estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções. O segundo objetivo é analisar a relação entre a percepção da regulação das emoções, a percepção de auto-eficácia académica e de estratégias de auto-justificação do insucesso (avaliadas pela Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (Paixão e Santos, 2007)), e a satisfação com a vida (avaliada pela Escala de Satisfação com a Vida (Simões, 1992)).

Para tal, num primeiro momento, efetuou-se um estudo exploratório de adaptação e análise das características psicométricas do *Regulation of Emotion Questionnaire 2* numa amostra de 241 adolescentes (45.6% rapazes e 53.9% raparigas) com idades entre os 12 e os 15 anos. Os resultados obtidos na versão portuguesa que apresentamos evidenciaram propriedades psicométricas satisfatórias, comparáveis com a escala original. A análise fatorial confirmatória replicou a estrutura interna, constituída por quatro fatores relativos à funcionalidade (interna e externa) e disfuncionalidade (interna e externa) de regulação das emoções, que explicam 48.7% da variância total. Num segundo momento, procedeu-se aos estudos correlacionais, verificando-se que valores superiores nas estratégias funcionais de regulação emocional relacionam-se com uma maior percepção de auto-eficácia académica e uma maior satisfação com a vida, enquanto valores superiores nas estratégias disfuncionais se relacionam com a adoção de estratégias de auto-justificação do insucesso e menor satisfação com a vida. A influência do sexo e idade na utilização de estratégias regulatórias das emoções sugerem que as raparigas utilizam mais estratégias funcionais de regulação das emoções e que os adolescentes mais velhos adotam mais estratégias disfuncionais de regulação emocional. Por fim, a análise das relações de predição apontam para resultados pouco significativos.

**Palavras Chave:** Regulação das emoções, adolescentes, validação, *Regulation of Emotion Questionnaire 2*, padrões adaptativos de aprendizagem, satisfação com a vida.

## ABSTRACT

This paper had as main goal to translate and validate, for Portuguese teenagers, the *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips and Power, 2007) an instrument that assesses the frequency with which young people use functional and dysfunctional strategies of emotion regulation. The second goal is to analyse the relations between the awareness of regulating emotions, the perception of academic self-efficacy and self-justification strategies of failure (assessed by the Scale Patterns of Adaptive Learning (Paixão & Santos, 2007)) and the satisfaction with life (assessed by the Scale of Life Satisfaction (Simões, 1992)) .

In order to accomplish these goals, at first, it was made an exploratory study of adjustment and analysis of the psychometric characteristics of the *Regulation of Emotion Questionnaire 2* in a sample of 241 adolescents (45.6% boys and 53.9% girls), aged between 12 and 15 years. The results obtained in the Portuguese version showed satisfactory psychometric properties, comparable to the original scale. The confirmatory factor analysis replicated the internal structure of four factors relating to functionality (internal and external) and dysfunctionality (internal and external) of regulation of emotions, what explain 48.7% of the total variance. In a second moment, correlational studies were made, noting that higher scores in functional strategies of emotional regulation relate to a greater awareness of academic self-efficacy and greater satisfaction with life, while higher values in the dysfunctional strategies relate to the adoption of strategies for self-justification of failure and less satisfaction with life. The influence of sex and age on the use of regulatory strategies of emotions suggests that girls reported more frequent use of functional emotion regulation strategies, and older adolescents reported more frequent use dysfunctional emotion regulation strategies. Finally, the analysis of predicting relations pointed out negligible results.

**Key-words:** regulation of emotions, teenagers, validation, *Regulation of Emotion Questionnaire 2*, Adaptive learning standards, satisfaction with life.



## RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette dissertation fût de traduire et valider, pour des adolescents portugais, le *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips et Power, 2007), un instrument qui mesure la fréquence avec laquelle les jeunes utilisent des stratégies de régulation émotionnelle fonctionnelles et dysfonctionnelles. Le second objectif est d'analyser la relation entre la perception de la régulation des émotions, la perception d'auto-efficacité scolaire et de stratégies d'auto-justification d'échec (évalué par les Modèles réduits d'Adaptive Learning (Paixão & Santos, 2007)), et la satisfaction de vie (évalué par l'échelle de satisfaction de vie (Simões, 1992)).

Dans un premier temps, une étude exploratoire d'adaptation a été effectuée ainsi qu'une analyse des caractéristiques psychométriques du *Regulation of Emotion Questionnaire 2* pour un échantillon composé de 241 adolescents (45.6% garçons et 53.9% filles) âgés entre 12 et 15 ans. Les résultats obtenus pour la version portugaise que nous avons présentée ont mis en avant des propriétés psychométriques satisfaisantes, comparables à celles de l'échelle originale. L'analyse factorielle confirmatoire a répondu à la structure interne, constituée par quatre facteurs liés à la fonctionnalité (interne et externe) et à la dysfonctionnalité (interne et externe) de la régulation émotionnelle, qui expliquent 48.7% de la variance totale.

Dans un deuxième temps, des études corrélationnelles ont été effectuées où l'on a constaté que des valeurs élevées dans les stratégies fonctionnelles de régulation émotionnelle vont de paire avec une plus grande perception d'auto-efficacité scolaire et une plus grande satisfaction de vie, alors que des valeurs élevées dans les stratégies dysfonctionnelles sont liées à l'adoption de stratégies d'auto-justification d'échec et à une moins bonne satisfaction de vie. L'influence du sexe et de l'âge dans l'utilisation de stratégies régulatrices des émotions, suggèrent que les filles utilisent plus souvent des stratégies fonctionnelles, et que les adolescents plus âgés ont plus souvent recours à des stratégies dysfonctionnelles. Enfin, l'analyse des relations de prédiction a révélé des résultats peu significatifs.

**Mots-clés:** régulation des émotions, adolescents, validation, *Regulation of Emotion Questionnaire 2*, modèles adaptatifs d'apprentissage, satisfaction de vie.

## INTRODUÇÃO

As emoções são consideradas processos centrais no funcionamento humano, ocupando um lugar de destaque no desenvolvimento cerebral e em vários domínios do funcionamento psicológico e social. No entanto, quando procuramos compreender os seus fundamentos, as emoções são normalmente encaradas com um fenómeno complexo e multifacetado, justificando quer a multiplicidade de perspectivas, quer a divergência de pontos de vista. Basta pensarmos em situações tão diferentes como um susto que apanhamos quando um cão ladra à nossa passagem pelo portão do seu jardim e/ou o nervosismo que experimentamos quando vamos ser avaliados, para vermos que as emoções ocorrem em diversos contextos e atuam de formas diferentes. Para além disso, as emoções afetam-nos mentalmente (e.g., quando não conseguimos deixar de pensar num acontecimento negativo) e fisicamente (e.g., quando nos sentimos embaraçados coramos). Neste sentido, a importância de regularmos as emoções é fundamental para um desenvolvimento psicológico saudável e um funcionamento adaptativo (MacDermott et al., 2010).

Apesar da importância de compreender os processos subjacentes às emoções, bem como as estratégias de regulação emocional mais eficazes é de salientar que, até alguns anos atrás, os investigadores atribuíam pouca importância à forma como o indivíduo diferencia e regula as emoções que experiencia (Gross, 2008). Contudo, devido à influência dos processos emocionais no desenvolvimento e adaptação do ser humano, a necessidade de compreensão das emoções começou a ser enfatizada, construindo-se, ao longo das últimas décadas, uma plataforma sólida para o seu estudo (Greenberg, 2002). Deste modo, nas duas últimas décadas o estudo das emoções e da regulação emocional foi alvo de profundas alterações. Porém, para além do crescente interesse no papel da regulação das emoções no desenvolvimento normal e patológico, as investigações reconhecem a importância de estudar a regulação emocional num contexto de desenvolvimento e utilizar medidas mais sofisticadas de emoção e estratégias reguladoras, sugerindo ainda que esta área de investigação enfrenta ainda desafios significativos (Lewis, Zinbarg & Durbin, 2010). Uma vez que os estudos sobre a regulação das emoções se têm focado principalmente na infância e idade adulta, a literatura mais recente salienta que os instrumentos de avaliação da regulação das emoções desenvolvidos para adolescentes existem, contudo são muito escassos (MacDermott et

al., 2010; Neumann et al., 2009; Phillips & Power, 2007). Tendo em consideração esta necessidade sentida ao nível de instrumentos de avaliação apropriados para este período desenvolvimental, Phillips e Power (2007) desenvolveram o *Regulation of Emotion Questionnaire 2*, um instrumento que avalia a frequência com que os adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 19anos de idade, referem usar estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções, que decorrem de forma interna e externa.

Dado que os instrumentos de avaliação podem ser importantes para a compreensão dos processos psicológicos, a presente dissertação apresenta como primeira proposta de investigação, a tradução e validação do *Regulation of Emotion Questionnaire 2* para uma amostra de adolescentes portugueses com idades compreendidas entre os 12 e os 15anos de idade, com o intuito de se poderem realizar mais estudos de cariz desenvolvimental, ouvindo os próprios sujeitos acerca do tipo de estratégias de regulação emocional que tendem a usar.

Por outro lado, as conceções pessoais de capacidade e de realização sobre o (in) sucesso escolar do adolescente são uma natural e emergente preocupação dos pais, professores, educadores e psicólogos na sociedade atual. Neste sentido, as crenças de auto-eficácia académica (expectativas que o indivíduo possui acerca da sua competência para efetuar uma determinada tarefa em contextos específicos) e as estratégias de auto-justificação do insucesso (estratégias utilizadas pelos sujeitos para desviar as perceções daqueles que os rodeiam e deles próprios da ausência/insuficiência evidenciada de aptidões ou da ocorrência de baixos desempenhos académicos) são igualmente aspetos, com cariz desenvolvimental, relevantes para explorar a adequação do jovem ao seu meio académico e as perceções que este constrói do seu funcionamento face às exigências de tarefas escolares.

Para além disso, a satisfação com a vida – reportada pelo próprio adolescente – parece-nos (entre outros) dos indicadores que poderemos usar para aferir o bem estar do adolescente ao longo desse processo desenvolvimental. Deste modo, o papel da regulação das emoções na perceção da satisfação com a vida assume especial relevo e interesse, na faixa etária da adolescência.

É deste enquadramento que surge a segunda proposta de investigação deste trabalho, ou seja, a análise da possível existência de relações entre as estratégias de

regulação das emoções, a percepção de auto-eficácia acadêmica e as estratégias de auto-justificação do insucesso, e a satisfação com a vida, no contexto específico da adolescência.

Assim, a primeira parte desta dissertação é constituída por três capítulos distintos que providenciam o enquadramento teórico. O primeiro capítulo aborda o tema da regulação das emoções, tendo início com uma sinopse sobre as concepções psicológicas das emoções, com o objetivo de facilitar a análise do ponto subsequente. Posteriormente, abordamos a definição e evolução conceitual da regulação das emoções, apresentando alguns conceitos precursores da noção contemporânea deste construto e salientando algumas definições mais proeminentes neste campo de estudo. Seguidamente, fazemos referência a alguns mecanismos de regulação das emoções, sistematizando algumas especificidades que caracterizam a regulação emocional durante o período desenvolvimental da adolescência. O segundo capítulo integra dois construtos, relativos aos padrões adaptativos de aprendizagem, implicadas no processo de ensino/aprendizagem do adolescente em contexto escolar, nomeadamente a auto-eficácia acadêmica e as estratégias de auto-justificação do insucesso. Apresentamos, as definições destes construtos bem como alguns contributos teóricos e empíricos quanto ao modo como a regulação das emoções poderá estar relacionada com estas variáveis. O terceiro capítulo apresenta o enquadramento teórico da definição de “satisfação com a vida” e revê um conjunto de estudos empíricos que relacionam este construto à regulação das emoções.

A segunda parte constitui o estudo empírico, englobando os capítulos quatro, cinco e seis. O capítulo quatro reporta-se aos objetivos do estudo realizado e aos aspetos da metodologia implementada, nomeadamente a amostra, os instrumentos e os procedimentos. No capítulo cinco, é abordado o tratamento estatístico dos dados e são descritos os resultados dos diferentes estudos que constituem a investigação realizada. Por último, no capítulo seis apresentamos a discussão dos resultados encontrados, confrontando-os com a investigação existente nesta área.

Na conclusão, sistematizamos as principais contribuições da investigação, refletimos sobre algumas limitações deste estudo e apresentamos possíveis desenvolvimentos futuros que este tema poderá suscitar.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo 1

# REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

### 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos elucidar o conceito de regulação das emoções, abordando algumas das definições mais proeminentes deste construto e indicando os fatores que estão envolvidos no processo de regulação das emoções. Antes desta clarificação e dado que qualquer discussão sobre regulação das emoções pressupõe anteriormente um entendimento do significado de emoção, apresentaremos as definições oferecidas por alguns dos autores mais relevantes no campo de investigação das emoções, salientando as linhas mestras das suas propostas. Deste modo, reforçamos assim o interesse do estudo na regulação das emoções numa perspetiva desenvolvimental.

### 2. CONCEÇÕES PSICOLÓGICAS DAS EMOÇÕES

As emoções ocupam um papel crucial na existência e vivência do ser humano, uma vez que sem emoções “...o nosso mundo outrora colorido seria tingido de um cinzento pardo. Navegaríamos por aí sem objetivo, com velas soltas, desprovidos dos impulsos que motivam e direcionam as nossas buscas diárias...” (Gross, 1999a, p.525).

As emoções são atualmente encaradas como um elemento principal na vida e experiência humana, sendo consideradas fundamentais para a compreensão do comportamento e funcionamento dos seres humanos em praticamente todos os ramos da psicologia e em diversas áreas das ciências sociais e biológicas (Davidson, 1994; Lazarus, 2000; Ortony, Clore & Collins, 1988, cit. in Dias, Cruz & Fonseca, 2010).

Deste modo, as emoções constituem um domínio interdisciplinar que une várias ciências da vida (biologia, psicologia, sociologia e antropologia) e, na medida em que o papel dos nossos sentimentos nas experiências emocionais está no centro das crenças filosóficas e psicológicas, a sua importância pode também estender-se à filosofia (Edwards, 1999; Lazarus, 1991a, cit. in Dias, Cruz & Fonseca, 2010).

Existem diferentes temas que se cruzam com o estudo das emoções, entre os quais podem ser destacados a saúde mental e a psicopatologia, os relacionamentos interpessoais, e ainda, questões do domínio mais cognitivo (e.g., memória, compreensão, percepção, tomada de decisão) (Kavanaugh, Zimmerberg & Fein, 1996, cit. in Dias, Cruz & Fonseca, 2010).

As emoções são alvo de estudo e interesse humano e científico desde há longa data, e podem ser consideradas um dos conceitos mais difíceis de explicar. A partir do momento em que William James (1884) perguntou “O que é uma emoção?”, surgiram dezenas de definições. A existência de múltiplas perspectivas de análise sobre as emoções está patente no *Handbook of emotions* editado por M. Lewis e J. Haviland-Jones (2004). A diversidade e complexidade do fenómeno emocional justificam esta multiplicidade de perspectivas, verificando-se, conseqüentemente, que existem inúmeras definições e teorias sobre as emoções, sendo que umas teorias são mais globais (sobre uma emoção em geral) e outras mais específicas (sobre uma emoção em particular), provenientes de várias disciplinas e correntes, chegando o número a ascender as cento e cinquenta (Strongman, 2004). Zajonc (1998) afirma que uma completa definição de emoções seria equivalente a todo o capítulo do seu livro, escrito para o *Handbook* de psicologia social, sobre emoções.

Deste modo, nem sempre a definição de emoção é clara e consensual, variando consoante o ênfase dado pelas diferentes teorias às suas funções específicas e componentes que as constituem (Frijda, 2004), ao peso de fatores genéticos, ambientais e relacionais ou mesmo à relação dos processos emocionais com outros sistemas como o cognitivo, linguístico ou motor.

As perspectivas funcionalistas contemporâneas enfatizam os importantes papéis que as emoções desempenham, visto que preparam respostas comportamentais necessárias, harmonizam tomadas de decisões, elevam a memória para eventos

importantes e facilitam as interações interpessoais (Gross & Thompson, 2007). No entanto, as emoções tanto podem “magoar” como ajudar, uma vez que isto acontece quando elas ocorrem no momento errado ou num nível errado de intensidade (Gross & Thompson, 2007).

A preocupação com os aspetos fisiológicos e neurológicos das emoções data do final do século XIX, quando James (1884) propõe que as emoções são a sensação das mudanças corporais ocorridas frente a um estímulo. Deste modo, as mudanças corporais decorrem da percepção do fator estimulante e a emoção vem depois, como resultado dessa alteração (James, 1884). A perspectiva de James sobre as emoções admite que os indivíduos podem modular as suas tendências de resposta emocional, como por exemplo, quando eles assobiam em vez de fugirem, quando sentem medo (Gross, 1998b).

Cannon (1929, cit. in LeDoux, 1998) criticou esta teoria de James e propôs uma teoria alternativa, onde salientou que as emoções têm origem no cérebro, ocorrem ao mesmo tempo que as reações fisiológicas, mas não são causadas por estas. Os estímulos emocionais têm dois efeitos excitatórios independentes, nomeadamente, provocar o sentimento da emoção no cérebro e a expressão da emoção no sistema nervoso autónomo e somático. Tanto a emoção como a reação a um estímulo seriam simultâneos e, numa situação de perigo, o indivíduo perante um estímulo ameaçador sente primeiro medo e depois tem a reação física e foge (LeDoux, 1998).

Em oposição a estas vertentes, a abordagem de Lazarus (1991a, 1991b) considera como central a componente de avaliação cognitiva de um estímulo, que desencadeia respostas emocionais, sendo um dos critérios sem o qual a reação emocional não ocorre. Lazarus (1991a, 1991b) apresenta uma definição das emoções em termos das condições necessárias e suficientes para que elas ocorram. Deste modo, as emoções ocorrem quando existe uma situação relacional de relevância pessoal para o indivíduo, uma avaliação da situação como ameaçadora, desafiante ou benéfica, um potencial de preparação para ação e mudanças fisiológicas a elas associadas (Lazarus, 1991a, 1991b). Lazarus (1991a, 1991b) propõe uma teoria relacional, motivacional e cognitiva das emoções. A teoria é considerada relacional na medida em que considera toda a emoção como um processo gerado numa relação pessoa-ambiente que envolve benefícios (emoções positivas) ou ameaças (emoções negativas), sendo que esta relação



se modifica ao longo do tempo e das circunstâncias. As emoções dependem tanto do fluxo de ações e reações que fazem parte do processo de interação com outras pessoas como do ambiente no qual as emoções são geradas (Lazarus, 2006). A teoria é motivacional, pois afirma que as emoções só ocorrem em situações que, de algum modo, são consideradas pelos indivíduos como importantes para o alcance dos seus objetivos e metas pessoais (Lazarus, 1991b). A teoria é também cognitiva, por considerar que as emoções ocorrem como consequência de um processo de avaliação cognitiva (*appraisal*), que define o quanto a situação é significativa para o bem-estar pessoal do indivíduo que avalia (Lazarus, 1991a, 1991b).

Posição diferente apresenta Izard (1991), uma vez que atribui pouca importância à vertente cognitiva no processo emocional. No entanto, a teoria das emoções diferenciadas (TED) de Carroll Izard é dos modelos de maior relevância no campo da investigação psicológica, destacando-se por sublinhar o caráter inato das emoções, as suas funções motivacionais básicas (Izard & Ackerman, 2004; Izard et al., 2002; Izard, 2002) e a relação próxima entre emoções e personalidade (Abe & Izard, 1999a). As emoções são definidas como “...um processo complexo com aspetos neuronais, neuromusculares-expressivos e experienciais” (Izard, 1991, p.42), sendo as emoções causadas por acontecimentos externos, pensamentos e fatores fisiológicos (Izard, 1991). As emoções são pré-programadas, ainda que sejam admitidas algumas influências ambientais (Abe & Izard, 1999b), e formam um sistema independente de outros sistemas, como o cognitivo. Contudo, é postulado que durante o desenvolvimento os diferentes sistemas, ainda que independentes, vão estabelecendo diferentes ligações entre si. Existem emoções discretas que emergem nos primeiros anos de vida (interesse, alegria, tristeza, raiva, nojo/repugnância e medo) e outras emoções que surgem com o desenvolvimento e a socialização (vergonha, culpa, timidez e desprezo) (Izard, 1991; Izard & Ackerman, 2004), sendo que cada uma destas emoções tem efeitos distintos no sistema cognitivo e comportamental (Izard et al., 2002). Cada uma destas emoções desempenha uma função adaptativa única na motivação, organização e regulação do comportamento humano (Izard & Ackerman, 2004). As emoções também influenciam a formação da personalidade e as diferenças individuais nas respostas ao meio ambiente. O contributo que as emoções dão para a formação da personalidade efetua-se através de

três mecanismos, nomeadamente, o da influência contínua, o dos limites da ativação e o da estabilidade dos padrões de emoção (Izard & Ackerman, 2004).

A posição de Izard sobre a influência das emoções na personalidade tem um grande valor heurístico, no entanto, Sroufe (1997) salienta que esta teoria não considera o papel das relações interpessoais no desenvolvimento emocional. Para Sroufe (1997), a emoção é vista como “uma reação subjetiva a um acontecimento relevante, caracterizada por mudanças fisiológicas, experienciais e no comportamento expresso” (1997, p.15). As emoções são entendidas como um processo dinâmico e um sistema organizado ao redor de componentes interdependentes que, ao longo do desenvolvimento, vão dando lugar a diferenças individuais na forma de experienciar e abordar as emoções (Sroufe, 1997). A perspectiva relacional é privilegiada e é defendido que cada emoção tem um papel próprio e um significado relacional único. Esta perspectiva relacional destaca a relação entre a pessoa e o acontecimento, defendendo uma visão mais subjetiva, pois o mesmo acontecimento pode provocar diferentes reações emocionais (ou nenhuma) em diferentes pessoas ou até na mesma pessoa consoante o tempo ou o contexto (Sroufe, 1997). Deste modo, não é o acontecimento do evento por si próprio, mas sim a avaliação que a pessoa faz dele, que conduz à manifestação da emoção (Sroufe, 1997).

A dimensão relacional e a vertente de interação do indivíduo com o seu ambiente são igualmente salientadas por Saarni, Mumme e Campos (1998). As emoções são processos que estabelecem ligações próximas com os sistemas cognitivos, perceptivos e auto-regulatórios e são definidas como “a tentativa da pessoa ou prontidão para estabelecer, manter ou alterar a relação entre a pessoa e o ambiente em questões significativas para essa pessoa” (Ib., p.238). Os significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos, intrinsecamente relacionados com os processos emocionais, resultam não só dos objetivos do indivíduo num determinado momento, mas também das sensações de dor ou prazer que experienciam, das características da comunicação emocional, das reações expressivas despoletadas no seio das relações e ainda das características de experiências passadas (Saarni, Mumme & Campos, 1998). A relação entre sentimentos e emoções é, também, referida, uma vez que os sentimentos surgem da avaliação que o indivíduo faz das situações e das emoções, da avaliação dos comandos motores centrais orientados para um objetivo, da avaliação das sensações

corporais e da percepção direta das expressões emocionais na face, voz e gestos dos outros (Saarni, Mumme & Campos, 1998).

Refletindo também em torno do construto das emoções, Zajonc (1998) salienta que definir completamente as emoções representa um desafio e, por isso, limita-se a definir uma reação emocional. Neste sentido, a capacidade para reagir emocionalmente é a capacidade de distinguir entre situações (presentes ou futuras) que podem ser ameaçadoras ou benéficas e responder adaptativamente a elas, sendo o afeto considerado uma reação primária a todo e qualquer acontecimento (Zajonc, 1998). As emoções são sistemas complexos que implicam recursos psicológicos, interpessoais, sociais, culturais e envolvem processos neurofisiológicos, neuroanatômicos e neuroquímicos aos quais se juntam também a cognição e a motivação, estando presentes em todos os tipos de comportamentos (Zajonc, 1998).

Esta complexidade também é referida por Lewis (2004), uma vez que quando se aborda a questão das emoções tem que se referir um conjunto complexo de acontecimentos desencadeadores, comportamentos, estados e experiências. Os desencadeadores das emoções correspondem aos estímulos internos e externos capazes de despoletarem mudanças no estado do organismo e, não negando o desempenho de processos automáticos, é salientado o papel da aprendizagem neste processo (Lewis, 2004). Por outro lado, os estados emocionais são apresentados como “constelações de mudanças na atividade somática e/ou neurofisiológica” (Lewis, 2004, p.267), alegando-se que são despoletados prioritariamente por processos cognitivos. Os estados emocionais desenvolvem-se ao longo da vida numa progressiva diferenciação com base na ativação emocional e, portanto nas experiências do indivíduo (Lewis, 2004). É atribuída ênfase à interpretação e avaliação pelo indivíduo dos seus estados emocionais e expressões percebidas, sendo que esta avaliação é altamente dependente do sentido de *self* construído e dos processos de socialização (Lewis, 2004).

A natureza das ligações entre cognição e emoção tem ocupado um espaço significativo das preocupações dos investigadores nos últimos anos, gerando uma intensa controvérsia, algumas polémicas e discussões. De todos os intervenientes é de realçar com maior protagonismo e exatidão as concetualizações de Zajonc (1980, 1984) e de Lazarus (1991a, 1991b). Lazarus (1991a, 1991b) defende que a cognição é uma

pré-condição necessária para a ativação emocional. Esta abordagem foi contestada por Zajonc (1980, 1984), que começa por criticar a ausência de suporte empírico subjacente à concetualização de Lazarus. Para além disso, Zajonc (1980, 1984) admite que em muitos casos as emoções decorrem de processos cognitivos, apresentando evidências empíricas de que as pessoas são capazes de avaliar a sua escolha ou não, por algum motivo não são capazes de reconhecer posteriormente, o que indica que o processamento cognitivo não avançou além dos primeiros passos. Apresenta, ainda, o argumento de que os processos afetivos precedem a cognição tanto na ontogénese (as crianças desde muito cedo expressam as suas emoções, chorando ou rindo, mesmo antes de adquirirem as aptidões verbais e de desenvolverem completamente a sua capacidade cognitiva), quanto na filogénese (os animais também a expressam) (Zajonc, 1984). A partir destes argumentos, Zajonc (1980) apresenta a sua hipótese de que a emoção e a cognição ocorrem em sistemas separados e parcialmente independentes, embora entrelaçados. Como resposta a estes argumentos, Lazarus (1991a) concorda que um estímulo não necessita de passar por todo o processamento cognitivo para que a reação emocional ocorra. Deste modo, ele propõe uma diferenciação entre duas formas de cognição: o conhecimento, que é a perceção da pessoa sobre a forma como o mundo funciona (cognição fria) e o *appraisal*, que se refere à avaliação do quanto alguma situação é importante e potencialmente benéfica ou perigosa para as pessoas (cognição quente). De acordo com Lazarus (1991a), o *appraisal* pode ocorrer de duas formas: automática, rápida e não consciente ou de forma deliberada, mais lenta e consciente. A consideração de que o *appraisal* é uma condição necessária e suficiente para que ocorra a emoção, e a apresentação dessas duas vias através das quais o *appraisal* pode ocorrer, respondem parcialmente às questões colocadas por Zajonc (1980).

O tema central desta polémica entre Lazarus e Zajonc reside no fato dos sistemas da cognição e da emoção serem considerados como independentes (ou não). Devido às dificuldades inerentes ao estudo das emoções, este debate ainda se encontra sem uma resposta definitiva. Contudo, há aspetos que os dois autores concordam e que parecem também estar em concordância com os estudos neuropsicológicos de LeDoux (1998) e Damásio (1999). São consensuais a ideia de que as reações emocionais envolvem algum processo de avaliação em relação ao objeto que indica a tendência de aproximação ou evitação e que esse processo pode ocorrer de forma rápida e automática,

independentemente do estímulo ter passado por todo o processamento cognitivo. Há também o consenso de que o processamento cognitivo dos estímulos é uma fonte relevante de geração de emoções nos seres humanos. Neste sentido, há relativo consenso entre os teóricos (Damásio, 1999; Lazarus, 1991b; LeDoux, 1998; Zajonc, 1984) de que a emoção e cognição estão fortemente inter-relacionadas e se influenciam mutuamente, tornando-se difícil a compreensão de um conceito sem o outro.

O que parece ser uma mensagem constante em quase todas as teorias sobre a emoção mais recentes, é que é difícil conceber a emoção sem a cognição, quer os dois sistemas sejam independentes, quer possam interagir (Strongman, 2004). A cognição é de fato vista como um aspeto importante no processo emocional, apesar de não ser possível distinguir com clareza o seu papel nesse processo. Não se pode afirmar que a cognição seja, por um lado, a causa das reações emocionais ou, por outro, a avaliação feita posteriormente para justificar o estado fisiológico.

No que diz respeito às funções das emoções, Averill (1994) considera que uma emoção pode ser funcional ou disfuncional dependendo da perspetiva teórica adotada.

Frijda (1994) salienta que as emoções têm uma função sinalizadora, podendo ser consideradas o mecanismo pelo qual assinala aos sistemas cognitivos e de ação, que uma determinada situação é favorável ou não, em relação aos seus objetivos.

Freitas-Magalhães (2007) defende três funcionalidades das emoções: em primeiro lugar, as emoções preparam para a ação, na medida em que servem de catalisador entre o meio e a nossa conduta. Em segundo lugar, as emoções preparam a conduta, uma vez que o contato com certas experiências emocionais vai originar uma aprendizagem social para lidar com situações futuras. Por último, a emoção regula a interação, dado que ao expressarmos a emoção estamos a contribuir para a comunicação a nível social e esta irá processar-se mais facilmente e ajudará à compreensão de determinados mecanismos de defesa.

Pelo exposto anteriormente, constatámos que existe uma diversidade de correntes teóricas sobre as emoções, no entanto verifica-se concordância na ideia de que as emoções são fenómenos cerebrais diferenciados do pensamento, contêm as suas próprias bases neuroquímicas e fisiológicas (Greenberg, 2002) e preparam o organismo

para a ação em resposta a um determinado estímulo interno ou externo (Kring & Bachorowski, 1999).

As diversas abordagens conceituais têm destacado os múltiplos componentes biológicos, comportamentais, cognitivos, sociais e de expressão das emoções, demonstrando que estas operam de forma sincronizada a diferentes níveis de processamento (Greenberg, 2002). Assim, os processos emocionais não se resumem apenas à reação fisiológica do organismo a um estímulo. Como resposta a um determinado estímulo significativo (interno ou externo), o ser humano experiencia uma determinada reação fisiológica (ativação emocional), que posteriormente, através da atribuição de um significado (diferenciação emocional), se diferencia e ganha coerência. Após diferenciar a emoção, o indivíduo implementa estratégias para regular a emoção (regulação emocional), optando por a expressar ou não (expressão emocional) (Vaz, Vasco, Greenberg & Vaz, 2010). À medida que o indivíduo lida com os desafios desenvolvimentais, todos estes componentes emocionais evoluem no sentido de uma maior complexidade e integração entre eles (Barrett, 2006).

Em síntese, as emoções desempenham um papel central no desenvolvimento do indivíduo na aquisição de competências fundamentais para lidar com as exigências desenvolvimentais, promovendo quer o desenvolvimento cognitivo, ao estimular o conhecimento e as representações emocionais, quer o desenvolvimento social, ao promover uma maior adequabilidade nas relações interpessoais. As emoções são processos multicomponenciais, que para a sua ativação, necessitam de múltiplas componentes, que interagem entre si e em que cada um deles contribui de forma determinante e diferenciadora para a emoção a experienciar. As emoções são definidas como um fenómeno multifacetado do organismo que envolve mudanças nos domínios da experiência subjetiva, comportamento e fisiologia (Mauss, Bunge & Gross, 2008). As emoções são despoletadas de forma automática no entanto, mas na maioria das vezes, são ativadas apenas após a atribuição de um significado (Gross, 2002). Em ambos os casos, as emoções ativam um conjunto coordenado de tendências para respostas comportamentais, experienciais e fisiológicas que, em conjunto, influenciam a forma como o indivíduo responde a desafios e oportunidades percebidas (Gross, 2002) e, conseqüentemente, implementa estratégias de regulação para lidar com a

situação. Deste modo, para atuar de forma emocionalmente adaptada, os indivíduos necessitam de aprender a regular quer a sua experiência emocional, quer a sua expressão emocional.

### **3. REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES**

Gross (1998a) recorre a exemplos da vida quotidiana, para iniciar a análise sobre a regulação das emoções. Ou seja, refere situações, como por exemplo, o facto de as pessoas ficarem muito zangados perante um condutor que tem comportamentos errados, sentindo muita vontade de lhe gritar, no entanto não agem desta maneira. Deste modo, em momentos como este, as pessoas regulam as suas emoções, ou seja, tentam influenciar as emoções que têm, quando as têm e a forma como experienciam e expressam essas emoções (Gross, 1998a). Esta capacidade de regular as emoções é tão essencial que Gross e Thompson (2007) comentam, com clarividência, que atos do quotidiano de regulação das emoções, como o referido anteriormente, constituem um importante fio no desenvolvimento da civilização (sendo esta definida pela coordenação de trocas sociais que exigem a regulação da experiência e expressão das emoções).

Dado que as pessoas são seres humanos que agem em vez de emissores passivos de emoções, a investigação tem-se interessado pelas diferentes formas através das quais as pessoas tentam regular as suas respostas emocionais (Mauss, Bunge & Gross, 2008). Neste sentido, as pessoas tentam regular as suas emoções de modo tão habitual, sendo este aspeto considerado como algo garantido, que se nota apenas a sua ausência em determinadas situações, como por exemplo, quando uma criança faz uma birra temperamental (Thompson, 1991), uma pessoa mostra pouca felicidade perante as boas notícias ou um indivíduo deprimido é incapaz de conter sentimentos de tristeza (Gross & Muñoz, 1995)

### 3.1. Definição e evolução conceitual

A regulação das emoções é uma área de investigação que proliferou tardiamente no campo da emoção, contudo a preocupação com este tema não é nada de novo (Gross, 2008). A investigação sobre a regulação das emoções surgiu na década de 80 (Gross, 1998b; Gross, 1999b) e grande parte desta investigação inicial foi na área da infância (e.g., Campos, Barret, Lamb, Goldsmith & Stenberdeg, 1983, cit. in Eisenberg, Champion & Ma, 2004). Por volta dos anos 90, houve um grande aumento do número de livros, capítulos e artigos à volta do tópico da regulação das emoções nas crianças e, em meados dos anos 90, a regulação da emoção era, indiscutivelmente, um dos tópicos mais investigados na psicologia do desenvolvimento (Dunn, 1996, cit. in Eisenberg, Champion & Ma, 2004). Nos últimos anos, o tema da regulação das emoções tem sido considerado como uma etapa central na psicologia do desenvolvimento e, com base em estudos pioneiros, tem havido um progresso considerável na compreensão deste aspeto crucial do desenvolvimento (Eisenberg, Champion & Ma, 2004). Neste sentido, o estudo da regulação das emoções é um tópico incontornável na psicologia do desenvolvimento e disciplinas relacionadas (Eisenberg, Champion & Ma, 2004). Nas últimas três décadas, renasceu então uma nova discussão acerca do modo como os indivíduos devem regular as suas emoções e a investigação no âmbito da psicologia do desenvolvimento começou a centralizar-se especificamente na regulação emocional.

O desenvolvimento da investigação contemporânea no campo da regulação das emoções, na psicologia, teve a sua origem na década de 20 através dos estudos de Freud. Posteriormente, nos anos de 1960, os trabalhos de Lazarus (*stress* e *coping*) e de Bowlby (teoria da vinculação) e, mais tarde, nos anos 80, os estudos de Frijda (teoria da emoção) contribuíram, também, para o estudo da regulação das emoções (Gross, 2008). De acordo com Gross (2008) os avanços teóricos e empíricos que têm sido desenvolvidos nos últimos anos, em relação à regulação das emoções, é que são novos, graças a um aumento do interesse por este tema. Deste modo, destaca-se assim, dois precursores nos estudos iniciais da regulação das emoções, nomeadamente, a tradição psicanalítica e a tradição do *stress* e do *coping* (Gross, 1998b). Neste sentido,



apresentamos de seguidas estas duas abordagens teóricas com o objetivo de começar por introduzir o conceito de regulação das emoções no contexto do seu antecedente histórico.

A tradição psicanalítica enfatiza o conflito entre impulsos baseados biologicamente e fatores internos e externos controlados (Gross, 1999b). A teorização psicanalítica assenta na noção de regulação da ansiedade, enfatizando dois tipos de regulação da ansiedade (Freud, 1926, 1959, cit. in Gross, 1998b), nomeadamente, a ansiedade baseada na realidade, que surge quando o ego é dominado pelas exigências situacionais (Gross, 1999b) e a ansiedade baseada no superego e nos impulsos instintivos, que aconteceria quando os impulsos desencadeados para a ação e o ego antecipam os sentimentos que seriam desencadeados, caso tais impulsos se expressassem (Gross, 1999b). Na tradição psicanalítica, a defesa do ego é o termo geral dado aos processos que regulam estes dois tipos de ansiedade assim como outros afetos negativos dolorosos (Paulhus, Fridhandler & Hayes, 1997, cit. in Gross, 1998b).

Para Gross (1998b) uma importante segunda precursora da pesquisa contemporânea da regulação das emoções é a tradição do *stress* e do *coping*. Esta linha teórica teve origem no trabalho de Cannon (1914, cit. in Gross, 1999b), embora tenha sido Selye a salientar que os organismos produzem respostas de *stress* similares para diversos desafios (Selye, 1956, 1974, cit. in Gross, 1999b). Esta perspetiva assenta numa analogia de cargas físicas que exercem uma força sobre estruturas naturais ou feitas pelo homem, resultando numa distorção ou deformação da estrutura graças ao *stress* (Hinkle, 1974, cit. in Gross, 1999b). O *stress* foi definido como “uma relação entre a pessoa e o ambiente que é avaliada pela pessoa como relevante para o seu bem-estar e na qual os recursos da pessoa são excedidos ou sobrecarregados” e o *coping* foi definido como “esforços cognitivos e comportamentais para gerir (dominar, reduzir ou tolerar) uma relação conturbada entre a pessoa e o ambiente” (Folkman & Lazarus, 1985, p.152). Nesta linha teórica distingue-se o *coping* focado no problema, cujo objetivo é resolver o problema, e o *coping* focado na emoção, cujo objetivo é diminuir a experiência da emoção negativa (Folkman & Lazarus, 1985). Este último conceito em particular (*coping* focado na emoção) serviu de pano de fundo ao estudo da regulação da emoção (Gross, 1999b).

O estudo da regulação das emoções baseou-se em muitas influências da tradição do *stress* e do *coping*, contudo ao serem analisadas emoções específicas, procurou-se fazer distinções mais refinadas entre as interações organismo-ambiente usando, tanto quanto possível, o termo *stress* numa perspectiva mais alargada (Gross, 1998b). A regulação da emoção enfatiza que tanto as emoções negativas como as positivas podem ser reguladas, e que quer a expressão da emoção quer a experiência podem ser assinaladas (Gross, 1998b). Embora as definições tradicionais de *coping* se sobreponham às conceções contemporâneas de regulação da emoção, o *coping* e a regulação da emoção não são de modo nenhum redundantes (Gross, 1998b). O *coping* inclui ações não emocionais tomadas para atingir objetivos não emocionais (Scheier, Weintraub & Carver, 1986, cit. in Gross, 1998b), assim como ações tomadas para regular as emoções. Enquanto a regulação da emoção inclui processos que podem ou não pôr à prova os recursos de um indivíduo, bem como processos não considerados tradicionalmente na literatura do *coping*, como manter ou aumentar as emoções positivas (Folkman, 1997, cit. in Gross, 1998b).

O estudo da regulação das emoções é abordado em diferentes disciplinas, sob ângulos específicos, compreendendo-se, assim, que a própria definição de “regulação das emoções” assuma diferentes contornos e, conseqüentemente, se verifique a existência de inúmeras definições (Calkins, 2010). Com efeito, áreas de investigação como a psicofisiologia, a psicologia cognitiva, desenvolvimental, social, clínica ou psicologia da saúde, contribuem para a compreensão da regulação das emoções (Gross, 1998b). Antes de expormos algumas definições de regulação das emoções, importa assim esclarecer, como sugerem Gross e Thompson (2007), o que está a ser regulado na regulação das emoções.

Gross (2008) admite que a expressão “regulação da emoção” é crucialmente ambígua, não sendo claro se este conceito se refere à forma como as emoções regulam outras coisas, como por exemplo, a pressão arterial, a memória ou as interações entre pais e filhos (regulação através das emoções) ou se refere à forma como as emoções se regulam a elas próprias (regulação das emoções). O autor considera que o segundo caso, a regulação das emoções, é mais pertinente e que se refere ao conjunto de processos

heterogêneos pelos quais as emoções se regulam a elas próprias. Um outro aspeto relevante em torno do construto “regulação das emoções” diz respeito à regulação das emoções se referir a processos intrínsecos (regulação de si próprio), a processos extrínsecos (regulação de outros) ou a ambos os casos (Gross, 2008). Com efeito, as posições teóricas divergem, sendo que a literatura desenvolvimental debruça-se particularmente sobre os processos extrínsecos (provavelmente porque são mais acessíveis na infância) (Cole et al., 2004), e a literatura do adulto, centra-se nos processos intrínsecos (Gross, 1998b). Deste modo, faz sentido incluir as duas formas de regulação e usar ambos os termos “intrínseco” e “extrínseco”, sempre que a clarificação for necessária, como por exemplo, quando alguém ajuda um bebé a regular a raiva (regulação extrínseca da emoção) com o intuito de se acalmar a ela própria (regulação intrínseca da emoção) (Gross, 2008).

A expressão “regulação das emoções” tem suscitado várias tentativas de definição. Assim, a regulação emocional pode então ser definida como os “fatores intra e extra orgânicos através dos quais a emergência das emoções é redirecionada, controlada, modulada e modificada de modo a permitir que um indivíduo possa responder adaptativamente ao emergir de situações emocionais” (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991, p.15).

Posteriormente, Thompson refere que “A regulação da emoção consiste nos processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais, especialmente as suas características intensivas e temporais, para que alguém atinja os seus objetivos” (1994, p.27-28). Thompson (1994) salienta que nesta definição estão incluídas as seguintes caracterizações dos processos de regulação emocional: 1) a regulação da emoção pode envolver a manutenção e promoção da ativação emocional, mas também a inibição e subjugação da mesma; 2) a regulação das emoções abrange não apenas as estratégias adquiridas de autogestão da emoção (estratégias internas de auto-regulação) mas ainda a variedade de influências externas por meio da qual a emoção é regulada (estratégias externas); 3) a regulação emocional afeta principalmente as características da intensidade e temporalidade das emoções e menos a emoção discreta experienciada pelo indivíduo; 4) a regulação das

emoções deve ser analisada do ponto de vista funcional, isto é, deve ter em conta os objetivos do sujeito numa dada situação.

Uma outra definição de regulação das emoções é sugerida por Cole, Michel e Teti: “(...) a regulação das emoções pode ser definida como a capacidade para responder às constantes solicitações da experiência na esfera das emoções de uma forma que seja socialmente tolerável e suficientemente flexível para permitir reações espontâneas bem como a capacidade para adiar reações espontâneas quando for necessário” (1994, p.76).

Gross define a regulação das emoções como um processo através do qual “os indivíduos influenciam as emoções que têm, quando as têm e como as experienciam e expressam” (1998b, p.275). Os processos regulatórios da emoção podem ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes, e podem ter efeitos num ou mais pontos do processo generativo de emoção (Gross, 1998b). Dado que as emoções são processos multicomponenciais, que se vão revelando ao longo do tempo, a regulação da emoção envolve mudanças em diversos componentes, nomeadamente na dinâmica da emoção (Thompson, 1991), na sua latência, tempo de ascensão, magnitude, duração e tipo de resposta a nível comportamental, experiencial ou fisiológico do indivíduo (Gross, 1998b). A regulação da emoção pode também envolver mudanças no que toca à forma como os componentes das respostas da emoção estão interrelacionados à medida que a emoção se desenvolve (e.g., como quando ocorrem aumentos nas respostas fisiológicas na ausência de comportamento manifesto) (Gross, 2002).

De acordo com Gross e Thompson (2007) existem três aspetos da conceção da regulação de emoção, anteriormente referida, que merecem atenção, sendo considerados características nucleares da regulação da emoção: 1) é incluído explicitamente a possibilidade de que os indivíduos podem regular tanto as emoções negativas como positivas, provocando quer a sua diminuição quer o seu aumento; 2) muitos exemplos da regulação das emoções são conscientes (e.g., sentir muita vontade de fazer um comentário severo a um empregado de supermercado, uma vez que a fila se tornou cada vez mais lenta por este estar na conversa, contudo não se reage daquela forma, pois iria tornar a situação que já é má em algo pior, optando-se por morder a língua e manter a boca fechada, esperando que a situação mude), enquanto outros podem ocorrer inicialmente deliberados, mas mais tarde surgem inconscientemente (e.g., esconder a

fúria que se sente quando se é rejeitado por um colega ou desviar rapidamente a atenção de algo potencialmente aborrecedor). No entanto, é possível entender a regulação das emoções como um processo *continuum* que vai desde a regulação consciente, esforçada e controlada até à regulação automática, inconsciente e passiva; 3) não se considera à *priori* hipóteses sobre o facto de alguma forma particular de regulação emocional ser necessariamente boa ou má, dado que os processos de regulação da emoção devem ser usados para fazer as coisas ainda melhor ou pior, dependendo do contexto.

Saarni, Mumme e Campos (1998) salientam o papel das circunstâncias contextuais e relacionais na regulação emocional, reforçando a função reguladora como condição para um adequado funcionamento social e como o potencial regulador das relações. Acentuam, também, a necessidade de se ter em conta as diferentes componentes das emoções (fisiológica, expressiva e experiência subjetiva) e enquadram-nas nas dimensões a regular. Neste sentido, é reforçada a natureza funcional das emoções, isto é, os objetivos regulatórios numa determinada situações.

De um modo geral, a necessidade de regular as emoções torna-se fundamental devido a dois motivos, nomeadamente os benefícios que a regulação traz para o indivíduo enquanto ser biopsicossocial e as consequências negativas que a sua não regulação pode ter na pessoa, nos outros e no mundo. Neste sentido, a capacidade para regular as emoções de modo adaptado é encarada como uma tarefa desenvolvimental que serve como pré-requisito para muitas outras tarefas desenvolvimentais (Diamond & Aspinwall, 2003). Considerando que as emoções fortes têm o potencial para desordenar ou interromper múltiplos processos psicológicos, a modulação da sua experiência e expressão (através de processos quer intrapsíquicos, quer interpessoais) tem sido considerada essencial para um estado de regulação básico, para a exploração comportamental, o processamento cognitivo e a competência social (Diamond & Aspinwall, 2003). Deste modo, muitas abordagens teóricas defendem que a aptidão na regulação emocional é a maior tarefa desenvolvimental (Cole, Michel & Teti, 1994).

Para Bridges e colaboradores (2004) algumas conceptualizações sobre a regulação emocional enfatizam o controlo da experiência e da expressão emocional, especialmente das emoções negativas. Contudo, para estes autores, o cerne da regulação emocional está na flexibilidade e capacidade de o indivíduo conseguir ajustar-se às circunstâncias do momento pela modulação das suas emoções, bem como envolve a iniciação ou

manutenção de estados emocionais positivos tal como a diminuição dos negativos (Bridges, Denham & Ganiban, 2004). Do mesmo modo, Cole, Martin e Dennis (2004) consideram que a regulação das emoções se refere às mudanças associadas tanto às próprias emoções ativadas, tais como, na sua natureza, intensidade e duração, ou a outros processos psicológicos, como por exemplo, na memória e na interação social. Estes autores afirmam, também, que existem dois tipos de fenómenos regulatórios: a emoção regulada, que se refere à própria emoção que está a ser alvo de mudança, e a emoção reguladora, que diz respeito à emoção que parece regular outros processos (cognitivos, comportamentais e relacionais). Em relação à regulação pela emoção, Cole, Martin e Dennis (2004) salientam que existem processos de regulação intradomínio (aspectos das emoções que afetam outras componentes das emoções) e interdomínio (quando as respostas emocionais influenciam outros sistemas, como as respostas ou relações sociais, regulando-as).

A regulação das emoções é, nesta ótica, distinta do controlo das emoções, uma vez que o controlo implica restrição ou inibição e a regulação é definida pela modulação (Saarni, Mumme & Campos, 1998; Southam-Gerow & Kendall, 2002).

Todos os processos envolvidos na definição de “regulação emocional” de Cole e colaboradores (2004) são fundamentais e relevantes para um entendimento da emoção e da regulação das emoções (Eisenberg & Spinrad, 2004). No entanto, Eisenberg e Spinrad (2004) consideram que essa definição é demasiado ampla e sugerem que a noção de regulação das emoções deve ser reservada à *regulação das emoções* e não à regulação de outros sistemas pelas emoções. Neste sentido, definem a auto-regulação relacionada com a emoção como o “processo de iniciar, evitar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma e intensidade ou duração de estados de sentimentos internos, fisiológicos, relacionados com emoções, processos atencionais e/ou concomitantes comportamentais das emoções ao serviço de uma adaptação social ou biológica relacionada com o afeto ou para atingir objetivos individuais” (Eisenberg & Spinrad, 2004, p.338). Destacamos esta definição por nos parecer ser a mais precisa e suficientemente explícita.

Gratz e Roemer (2004) propõem uma concetualização multidimensional da regulação emocional que envolve: a) a consciência e a compreensão das emoções; b) a aceitação das emoções; c) a capacidade para controlar comportamentos impulsivos e

agir de acordo com os objetivos desejados, quando se experienciam emoções negativas e d) a capacidade para usar situacionalmente estratégias apropriadas de regulação emocional flexíveis para modular as respostas emocionais como desejado, de forma a alcançar os objetivos individuais e atender às exigências situacionais. Estes autores, defendem que a ausência relativa de algumas dessas dimensões indicará a presença de dificuldade de regulação emocional ou de desregulação emocional.

De facto, a capacidade de regulação das emoções conduz o indivíduo ao bem-estar biopsicossocial. Os processos de regulação da emoção são centrais para a saúde mental, uma vez que tanto podem ajudar como prejudicar a capacidade de trabalhar das pessoas, de se relacionarem com os outros e de gostarem delas próprias (Gross & Muñoz, 1995). Neste sentido, os sintomas emocionais estão presentes em grande parte das categorias de diagnóstico de crianças e adultos no *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, 4ª edição, texto revisto (DSM-IV-TR; American Psychiatric Association [APA], 2002). Ou seja, a desregulação da emoção está por detrás de mais de metade dos distúrbios do DSM-IV Eixo I e em todos os distúrbios do Eixo II (Gross & Levenson, 1997).

Em síntese, nas três últimas décadas o campo de estudo da regulação das emoções começou a emergir como uma área de investigação independente, tornando-se, desde então, foco de intensa investigação quer na criança (e.g., Thompson, 1991) quer no adulto (e.g., Gross, 1998a). Deste modo, verificou-se uma grande confusão e excessiva abrangência de aplicação do conceito, com muitos estudos a dispensarem uma definição clara e precisa do fenómeno que pretendiam estudar (Bridges, Denham & Ganiban, 2004; Cole, Martin & Dennis, 2004). Tendo em vista uma maior precisão e clareza dos dados, os investigadores têm feito várias tentativas de clarificar o conceito e de esclarecer os mecanismos implicados na regulação das emoções.

Baseando-nos na concetualização de Power e Phillips (2007), a regulação da emoção está relacionada “com processos referentes ao reconhecimento, monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais” (p.145). A maior parte das definições, como vimos, abrangem múltiplas componentes da regulação das emoções, incluindo as capacidades para identificar as emoções, gerar novas experiências emocionais, focalizar seletivamente a atenção, reinterpretar e modificar cognições potencialmente dolorosas e

modular a reação (Eisenber & Spinrad, 2004; Gross & Thompson, 2007). É provável que a regulação da emoção seja um processo multidimensional que envolve numerosas componentes, mas como defendem Cole, Martin e Dennis (2004), para que o estudo da regulação da emoção progrida, os investigadores têm que enunciar de forma clara as hipóteses de trabalho sobre regulação da emoção e considerar uma abordagem multidimensional que incorpore diversas aptidões ou componentes.

### **3.2. Mecanismos de regulação das emoções**

Como já referimos anteriormente, o modo como os indivíduos regulam as emoções assume muitas e diferentes formas (John & Gross, 2004). As pessoas exercem algum controlo sobre as suas próprias emoções e utilizam muitas estratégias para influenciar que emoções têm e quando é que as têm (Gross, 1998a). A quantidade de estratégias de regulação emocional é infinita, pois cada tentativa de regulação representa uma resposta única a uma situação, com determinados recursos. Neste sentido, é importante encontrar um modelo concetual que ajude a organizar as diversas e distintas formas de regulação das emoções que se podem encontrar ao longo da vida quotidiana (Gross & Thompson, 2007).

Gross (1998b) propõe um modelo constituído por um processo sequencial com diversas fases. Este modelo tem a vantagem de permitir uma visão abrangente da regulação das emoções e apresentar uma base estruturada útil para o estudo da regulação emocional, permitindo analisar concetualmente os processos subjacentes (causas, mecanismos e consequências) aos atos de regulação das diferentes emoções. Por este motivo, analisaremos mais pormenorizadamente a concetualização teórica deste modelo.

O modelo processual desenvolvido por Gross é baseado na premissa de que as estratégias específicas de regulação emocional podem ser diferenciadas ao longo da linha do tempo da resposta emocional que se manifesta (Gross, 1998b, 2001; Gross & John, 2003). A geração de uma emoção inicia-se com uma avaliação de pistas emocionais (John & Gross, 2004), e quando estas são avaliadas e abordadas de



determinadas formas, despertam um conjunto coordenado de tendências de respostas que envolvem sistemas experimentais, comportamentais e fisiológicos (Gross & John, 2003). A partir do momento que estas tendências de respostas emergem, podem ser moduladas de várias maneiras, dando a forma final à resposta emocional manifestada (John & Gross, 2004).

Dado que a emoção se manifesta ao longo do tempo, as estratégias de regulação da emoção diferem em termos de quando têm o seu impacto primário no processo que gera a emoção (John & Gross, 2004). Nesta ótica, distinguem-se estratégias de regulação da emoção focadas em antecedentes e estratégias de regulação da emoção focadas nas respostas (John & Gross, 2004). As estratégias focadas em antecedentes referem-se ao que os indivíduos fazem antes das tendências de respostas emocionais estarem totalmente ativadas e antes de alterarem o comportamento e resposta do sistema fisiológico periférico (John & Gross, 2004). As estratégias focadas nas respostas ocorrem após a emoção ter sido ativada e as tendências de resposta terem sido geradas (John & Gross, 2004).

Esta descrição das estratégias de regulação emocional é feita de modo global, mas querendo especificar, poder-se-á referir, ainda, cinco “famílias específicas” de estratégias de regulação da emoção: 1) seleção da situação; 2) modificação da situação; 3) modificação do foco atencional; 4) modificação cognitiva e 5) modelação da resposta (John & Gross, 2004). As primeiras quatro estratégias referem-se à regulação das emoções focada nos antecedentes, enquanto a quinta estratégia diz respeito à regulação das emoções focada na resposta.

Passamos, então de seguida a descrever as referidas estratégias.

1) A seleção da situação ocorre no início do processo emocional e consiste na implementação de esforços para a ocorrência (ou não) de uma situação que irá dar origem a uma determinada emoção desejável ou indesejável (Gross & Thompson, 2007). Ou seja, refere-se à aproximação ou evitamento de pessoas, lugares ou atividades por forma a regular as próprias emoções (John & Gross, 2004).

2) Uma vez selecionada a situação, o indivíduo pode implementar esforços para alterar diretamente essa situação (potencialmente aborrecida) e conseqüentemente modificar o impacto emocional (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007). Isto constitui

uma modificação da situação e restringe-se à modificação externa, ou seja, à alteração do ambiente físico através da criação de diferentes situações (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007).

3) Também é possível regular as emoções sem modificar efetivamente o ambiente ou a situação, através da modificação do foco atencional (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2008). A modificação do foco atencional pode ser considerada a versão internalizadora da seleção da situação e refere-se à ação de centralizar a atenção num aspeto específico de uma dada situação, com o objetivo de gerir as emoções (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007). É uma estratégia usada desde a infância até a idade adulta, sendo particularmente útil quando não é possível modificar a situação em que o individuo se encontra (Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992, cit. in Gross, 2008). As estratégias de modificação do foco atencional mais utilizadas são a *distração* (focar a atenção em aspetos não emocionais da situação ou para fora de toda a situação) (Gross, 2008), a *concentração* (focar a atenção nas características emocionais da situação) (Gross & Thompson, 2007) e a *ruminação* (focar repetidamente a atenção nos pensamentos, sentimentos e consequências associadas ao acontecimento que provocou a emoção) (Gross, 2008).

4) A partir do momento em que a pessoa se focou num aspeto particular da situação, segue-se a mudança cognitiva, que se refere à avaliação da situação, de modo a alterar o seu significado emocional (e.g., mudando aquilo que se pensa sobre a situação ou sobre a capacidade para lidar com ela) (Gross, 1998b; Gross, 1999b). A *reavaliação cognitiva* é uma das estratégias de regulação emocional mais estudada (Gross, 2002; John & Gross, 2004) e envolve a modificação do significado atribuído à situação de forma a alterar a resposta emocional a essa mesma situação (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007). Sendo uma estratégia focada nos antecedentes, a reavaliação cognitiva ocorre e intervém antes da resposta emocional ter sido completamente gerada, podendo alterar, toda a trajetória emocional subsequente (John & Gross, 2003). Para analisar este pressuposto, foram realizadas uma série de investigações laboratoriais para compreender as implicações afetivas, cognitivas e sociais da utilização da *reavaliação cognitiva*. Deste modo, ao nível das consequências afetivas os estudos demonstraram que a reavaliação cognitiva diminui quer a experiência quer a expressão

comportamental das emoções negativas, sem qualquer aumento da ativação fisiológica (sistema cardiovascular ou eletrodermal) (John & Gross, 2004). Relativamente às consequências cognitivas, os resultados indicaram que a reavaliação cognitiva não tem qualquer efeito negativo na memória verbal de informação social (John & Gross, 2004). Do mesmo modo, no que se refere às consequências sociais, a reavaliação cognitiva também não tem qualquer interferência no funcionamento social dos indivíduos (John & Gross, 2004).

5) A modelação da resposta ocorre após as tendências de resposta já terem sido iniciadas (Gross & Thompson, 2007), e refere-se aos vários tipos de tentativas para influenciar as tendências de respostas emocionais (dimensão fisiológica, experiencial e comportamental) que já foram experienciadas (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007). Uma das estratégias de modelagem da resposta mais investigada é a *supressão emocional*, que consiste nas tentativas para diminuir o comportamento de expressão emocional (Gross, 2002). A supressão emocional ocorre tardiamente no processo emocional e modifica o aspeto comportamental das tendências de respostas emocionais, sem reduzir a sensação de emoção negativa (John & Gross, 2004). A investigação experimental permitiu identificar que a *supressão emocional* tem consequências afetivas, cognitivas e sociais, contrariamente à *reavaliação cognitiva*. No domínio afetivo, os estudos sugerem que a supressão emocional das emoções negativas não diminui a experiência subjetiva, reduzindo apenas a expressão comportamental da emoção (John & Gross, 2004). A supressão emocional está associada a níveis reduzidos de experiência e expressão emocionais positivas, bem como a maiores níveis e ativação fisiológica, em sistemas cardiovascular e eletrodermal (John & Gross, 2004). A nível cognitivo, os resultados indicam que a utilização da supressão emocional faz decrescer os recursos cognitivos disponíveis para outras tarefas, interferindo negativamente na memória verbal de informação social (John & Gross, 2004). Em relação ao funcionamento social, a supressão emocional diminui quer a expressão de emoções positivas, quer a utilização de emoções negativas. Deste modo, verificou-se uma diminuição da expressividade e da responsividade, e dificuldades na manutenção e no estabelecimento de novos relacionamentos (Butler, et al., 2003, cit. in Gross, 2008).

Para identificar as estratégias de regulação das emoções, existem, ainda, outras perspectivas alternativas que se baseiam no reconhecimento funcionalista da emoção (Power & Dalgleish, 1997). A perspectiva funcionalista da emoção pressupõe que as funções mais importantes das emoções são fornecer informação útil sobre situações e realçar a capacidade individual para lidar com elas (Power & Dalgleish, 1997). Por exemplo, a experiência de uma situação de fúria dá ao indivíduo a capacidade para retaliar de alguma forma; a experiência de ansiedade alerta o indivíduo para uma ameaça aos seus objetivos e planos e, por último, a experiência de felicidade sugere aos indivíduos que estão a agir em concordância com os seus objetivos e planos (Power & Dalgleish, 1997). Deste modo, uma estratégia que usa a informação fornecida por uma emoção poderia ser adaptável ou funcional desde que envolvesse o processamento e a manutenção da emoção, proporcionando assim um comportamento direcionado para os objetivos que promovem o bem-estar (Power & Dalgleish, 1997). Contrariamente, as estratégias que não processam e usam a informação de forma útil, acabando por rejeitar ou bloquear as emoções, seriam consideradas disfuncionais (Power & Dalgleish, 1997).

Como foi referido anteriormente, os indivíduos podem utilizar diferentes estratégias para regular as suas emoções e, concomitantemente, existirem diferenças individuais na utilização dessas mesmas estratégias de regulação emocional. Neste sentido, sucessivas investigações procuram indagar acerca das diferenças individuais no uso de estratégias regulatórias, contudo pouco se sabe sobre o desenvolvimento das diferenças individuais na regulação da emoção (John & Gross, 2004). As diferenças individuais são concetualizadas, não como traços imutáveis, mas como estratégias adquiridas socialmente que são sensíveis ao desenvolvimento individual (John & Gross, 2004).

A investigação para a compreensão da avaliação das diferenças individuais na regulação das emoções, tem-se centrado principalmente em duas estratégias de regulação emocional frequentemente utilizadas, e referidas anteriormente, nomeadamente a *reavaliação cognitiva* (mudar a forma como uma pessoa pensa sobre um evento potencialmente provocador de uma emoção) e a *supressão emocional* (mudar a forma como uma pessoa responde comportamentalmente a um evento provocador de emoção) (John & Gross, 2004). Gross e John (2003) tentaram compreender as

implicações da utilização da reavaliação cognitiva e da supressão emocional, sugerindo que a reavaliação cognitiva é considerada uma estratégia de controlo adaptável e a supressão emocional uma estratégia inadaptável (Phillips & Power, 2007).

Deste modo, relativamente ao funcionamento interpessoal, os resultados sugerem que os indivíduos que, normalmente, usam a reavaliação cognitiva partilham, em contexto social, com os outros as suas emoções, tanto positivas como negativas. Manifestam, também, maior probabilidade de serem apreciados e admirados pelos outros, demonstrando uma maior reciprocidade social ou proximidade emocional. Neste sentido, o uso da reavaliação cognitiva está, de um modo geral, associada a um melhor funcionamento interpessoal (Gross & John, 2003). Para além disso, os indivíduos que recorrem frequentemente à reavaliação cognitiva parecem experienciar e expressar, mais emoções positivas e menos emoções negativas (Gross & John, 2003).

Por outro lado, na supressão emocional os indivíduos manifestam uma menor probabilidade em partilhar com os outros as suas sensações emocionais, quer positivas quer negativas, e evitam ou sentem desconforto, nas relações de maior proximidade afetiva. O uso da supressão também foi associado a um suporte social mais precário (Gross & John, 2003). Os estudos revelaram que os indivíduos que usam a supressão sentem mais emoções negativas e experienciam e expressam menos emoções positivas. Perante situações de *stress*, os indivíduos disfarçam os seus sentimentos e limitam as manifestações das emoções, experienciando sentimentos de falta de autenticidade com os outros. A utilização desta estratégia, conduz o indivíduo a manifestar uma perceção menos clara dos seus sentimentos, a apresentar dificuldades em restabelecer o humor, a ver a suas emoções de forma desfavorável e a manter um nível constante de ruminação relativamente às situações stressantes (Gross & John, 2003).

Com o objetivo de compreender a forma como os indivíduos regulam as suas emoções diariamente, Gross, Richards e John (2006) desenvolveram um conjunto de estudos empíricos em jovens adultos. Foram utilizadas cinco estratégias regulatórias, no entanto os resultados obtidos indicaram que as estratégias mais comuns utilizadas diariamente são a reavaliação cognitiva e a supressão expressiva (Gross, Richards & John, 2006). Os resultados sugeriram, também, que as pessoas regulam predominantemente as emoções negativas, sendo as mais frequentes a raiva, a tristeza e

a ansiedade (Gross, Richards & John, 2006). No entanto, com uma incidência menos significativa, as emoções positivas também são objeto de regulação, mais frequentemente o orgulho e o amor (Gross, Richards & John, 2006). Constatou-se, ainda, que os esforços que são realizados para regular as emoções são principalmente direcionados ao comportamento expressivo e à experiência subjetiva, em detrimento dos aspectos fisiológicos da emoção. Para além disso, estes esforços variam dependendo do contexto, ocorrendo tendencialmente em relacionamentos interpessoais afetivamente mais próximos, por oposição aqueles que são percebidos como distantes (Gross, Richards & John, 2006).

O género é uma variável individual que representa um papel relevante quando os indivíduos regulam as suas emoções. Neste sentido, os estudos (e.g., Morris et al., 2007; Silk et al., 2003) sugerem que, normalmente, as raparigas regulam melhor as emoções do que os rapazes, podendo este facto ser atribuído a diferenças inatas nos níveis de reatividade. Ou seja, as mulheres apresentam uma maior intensidade de irritabilidade, tristeza e ansiedade do que os homens. Contudo, as adolescentes do sexo feminino manifestam uma maior tristeza e ansiedade, não se verificando alterações nos níveis de irritabilidade (Silk et al., 2003). Neumann e colaboradores (2009) realizaram um estudo, utilizando uma escala originalmente desenvolvida para ser usada com adultos, com adolescentes, dos 11 aos 17 anos de idade. Os resultados indicaram diferenças de género em todas as subescalas, mas com valores mais expressivos nas subescalas de falta de clarividência emocional, dificuldades em controlar um comportamento impulsivo quando está sob pressão e acesso limitado às estratégias de regulação emocional. Particularmente, as raparigas têm maior consciência emocional e menor acesso a estratégias de regulação emocional eficazes, dado que estas relataram uma não-aceitação emocional significativamente superior aos rapazes (Neumann, van Lier, Gratz & Koot, 2009). Por outro lado, os adolescentes masculinos relataram níveis mais baixos de consciência emocional do que as adolescentes femininas (Neumann et al., 2009). Na investigação realizado por MacDermott, Gullone, Allen, King e Tonge (2010) os resultados também favoreceram o sexo feminino em detrimento do masculino, no entanto, as diferenças de género apenas se observaram de forma mais expressiva no fator que diz respeito à sensibilidade social e às respostas emocionais socialmente apropriadas (*Responsividade Situacional*).

A idade poderá ter, também, efeitos na qualidade da regulação emocional. Deste modo, Gross e colaboradores (1997) desenvolveram um estudo que se centrou principalmente na análise das diferenças de idade relativamente à experiência, à expressão e ao controlo emocional. A idade dos participantes variava entre os 19 e os 101 anos e foram distribuídos por quatro estudos tendo em conta as suas origens culturais. Os resultados obtidos nestes estudos indicaram um padrão consistente atribuído às diferenças de idade, sendo os resultados interpretados no sentido do aumento das competências de regulação das emoções ao longo da vida (Gross, Carstensen, Tsai, Skorpen & Hsu, 1997). Um outro estudo desenvolvido por Silk e colaboradores (2003) encontrou diferenças relacionadas com a idade mas muito menos expressivas, com exceção dos alunos do 7º ano que percecionaram níveis de ansiedade mais elevados do que os alunos do 10º ano. A investigação realizada por MacDermott e colaboradores (2010) salientou que a faixa etária mais jovem, a frequentar o ensino primário, obteve um valor superior de regulação emocional, relativamente aqueles que frequentavam o ensino secundário.

Deste modo, perante os diferentes estudos empíricos e face à amplitude de resultados obtidos, parece-nos pertinente e que se justifica um maior investimento teórico e empírico na compreensão da relação entre a regulação das emoções, o género e a idade.

### **3.4. Regulação emocional da infância à adolescência**

Nos primeiros anos de vida a regulação das emoções está dependente dos cuidadores, admitindo-se que a qualidade da vinculação terá grande influência no desenvolvimento da regulação emocional (Zimmermann, 1999). Para Sroufe (1997), o modelo e a qualidade da regulação diádica primária representa o primórdio, ou o protótipo da emergência da auto-regulação da emoção.

Neste sentido, a regulação das emoções pode ser entendida como uma transferência de responsabilidades do cuidador para a criança, sendo que inicialmente o cuidador é totalmente responsável por regular de forma tolerável o emergir de emoções (Sroufe, 1997; Denham, 1998). Com o decorrer do tempo a criança tornar-se-á mais

ativa e interventiva, neste processo, começando por reagir ao cuidador, para progressivamente ser capaz de ela própria solicitar ajuda na regulação emocional (e.g., através do choro ou da procura do cuidador quando se magoa) (Sroufe, 1997; Denham, 1998).

Com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas ao longo da infância, surgem novas estratégias cognitivas e, durante a adolescência, as estratégias metacognitivas permitem-lhe atingir objetivos a longo-prazo (Skinner, Zimmerman-Gembeck, 2007).

Desde há muito tempo que a adolescência tem sido caracterizada por um período de emotividade elevada (Larson & Lampman-Petratis, 1989), sendo que os desafios vivenciados ao longo deste período desenvolvimental despoletam novas experiências emocionais. Estes desafios têm sido considerados fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social (Losoya, Eisenberg & Fabes, 1998) e o modo como são enfrentados depende em grande parte do desenvolvimento da regulação das emoções e das estratégias construídas. Simultaneamente ao aumento de desafios biopsicossociais, dá-se, na adolescência a maturação dos sistemas neuronais, hormonais e cognitivos que possibilitam a regulação emocional, pelo que esta fase do desenvolvimento tem sido apontada como ideal para estudar a regulação das emoções (e.g., Silk, Steinberg & Morris, 2003). O aumento da complexidade cognitiva permite, de facto, que os adolescentes reflitam sobre certos aspetos da sua própria regulação emocional (Phillips & Power, 2007).

Thompson (1991) sugere que o desenvolvimento da regulação das emoções na adolescência está relacionado com a teoria da emoção pessoal (“compreensão de como a emoção funciona e é gerida dentro de si mesmo”), que atinge níveis de coerência e consistência significativos nesta fase desenvolvimentista (p.293). A teoria da emoção pessoal emerge do conhecimento que o indivíduo tem sobre as suas emoções e sobre a forma como as pode gerir. Deste modo, ao longo da adolescência complexificam-se e diferenciam-se as crenças auto-referentes, comparativamente com aquelas que existem em anos anteriores (Thompson, 1991). A compreensão de como a emoção funciona e é gerida dentro de cada indivíduo, dá uma importante contribuição para o auto-conhecimento emergente, podendo ser moldada por outros elementos. Ou seja, a auto-compreensão emocional contribui e simultaneamente é moldada por outros aspetos de



auto-consciência que se vão consolidando durante este período desenvolvimental (Thompson, 1991).

No final da infância e início da adolescência começam a surgir novas formas de regulação emocional, nomeadamente, através da atribuição de novos significados, da tomada de perspectiva do outro e da representação adequada de objetivos temporalmente distantes (Gross & Muñoz, 1995). Aumenta também substancialmente a oportunidade de mudar de circunstâncias contextuais, tais como, a escolha de amigos e de atividades de maior interesse (Gross & Muñoz, 1995). As formas adaptativas de regulação das emoções podem incluir atividades culturalmente aceites, como por exemplo, o desporto, a música ou o envolvimento em atividades escolares. Outros métodos, normalmente mal-adaptativos, podem envolver o uso de substâncias psicoativas (Gross & Muñoz, 1995). Deste modo, segundo Gross e Muñoz (1995), ao longo deste período desenvolvimental, os adolescentes desenvolvem um sentido do *self* que inclui a perceção acerca do seu estilo emocional e interpessoal, assim como das suas estratégias preferidas de regulação das emoções.

Nos últimos anos, verificou-se um crescente aumento no campo da literatura sobre a regulação das emoções entre as crianças e os adultos, contudo poucos estudos têm investigado a regulação emocional nos adolescentes (Neumann et al., 2009). Deste modo, apesar da literatura sobre regulação emocional ser bastante limitada nos períodos da infância tardia e na adolescência, têm sido apresentados desenvolvimentos significativos no funcionamento e entendimento da emoção durante estas fases desenvolvimentais (MacDermott et al., 2010). Neste sentido, é evidente o papel central que os processos de regulação emocional desempenham no desenvolvimento dos adolescentes (Garnefski, Kraaij & van Etten, 2005; Silk, Steinber & Morris, 2003), destacando-se assim a importância de estudar a regulação emocional nesta faixa etária (Neumann et al., 2009).

Alguns dos estudos sobre estratégias de regulação emocional nos adolescentes (e.g., Garnefski et al., 2005; Silk et al., 2003) bem como sobre os aspetos fisiológicos da regulação emocional (e.g., Beauchaire, Gatzke-Koop & Mead, 2007, cit. in Neumann et al., 2009) sugerem que a regulação emocional está associada a problemas internalizantes e externalizantes (Garnefski et al., 2005), à depressão e ao

comportamento problemático (Beauchaire et al., 2007, cit. in Neumann et al., 2009; Silk et al., 2003).

MacDermott e colaboradores (2010) salientam que diversos autores (e.g., Shields & Cicchetti, 1997; Waldens et al., 2003; Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegall, 2006) identificaram que uma razão provável para a relativa falta de pesquisa no período desenvolvimental da adolescência poderá ser o número limitado de medidas válidas disponíveis para avaliar a regulação das emoções. Neste sentido, Phillips e Power (2007), com o objetivo de colmatar a escassez de instrumentos adaptados para adolescentes, desenvolveram um questionário de auto-relato, *The Regulation of Emotions Questionnaire*, que avalia a frequência com que os adolescentes usam estratégias de regulação das emoções funcionais e disfuncionais que decorrem de forma interna (intrapessoal) e externa (interpessoal). É deste enquadramento teórico que decorre um dos objetivos do presente estudo, a adaptação e validação do questionário de regulação das emoções para adolescentes portugueses.

Mais tarde, Neumann, Lier, Gratz e Koot (2009) avaliaram as qualidades psicométricas do instrumento *Difficulties in Emotion Regulation Scale* em adolescentes, embora tenha sido inicialmente desenvolvido para adultos. Contudo, esta medida foca principalmente a regulação emocional disfuncional integrando domínios como a “falta de consciência emocional”, a “não-aceitação das respostas emocionais” e “acesso limitado às estratégias de regulação emocional” (Phillips & Power, 2007).

Recentemente, MacDermott, Gullone, Allen, King e Tonge (2010) apresentaram a partir da revisão e adaptação do “*Self-report Emotion Regulation Checklist for Adolescents*” (Biesecker & Easterbrooks, 2001, cit. in MacDermott et al., 2010) uma nova versão, o “*The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*”. Este instrumento foi já traduzido e adaptado para a população portuguesa (Reverendo, 2011).

Para entender melhor a natureza e o papel da regulação das emoções nos adolescentes, é necessária uma medição compreensiva que avalie todos os aspetos teoricamente relevantes da regulação emocional. Neste sentido, os investigadores reconhecem a importância de utilizar medidas mais sofisticadas de emoção e estratégias

regulatórias (Lewis, Zinbarg & Durbin, 2010). Uma medição deste tipo deverá basear-se em teorias relevantes relacionadas com os processos de regulação das emoções, bem como aquilo que constitui a regulação funcional e disfuncional das emoções (Phillips & Power, 2007). Simultaneamente, deverá considerar-se a natureza dos recursos utilizados para regular as emoções (Eisenberg, Champion & Ma, 2004), classificando, de acordo com modelos psicológicos existentes, as estratégias de regulação da emoção em internas (utilizam recursos primários pessoais) e em externas (utilizam recursos ambientais) (Phillips & Power, 2007).

As escalas desenvolvidas no âmbito da regulação das emoções especificamente para jovens existem, contudo são escassas (Phillips & Power, 2007). Muitas delas são concebidas para serem preenchidas pelos pais e podem, assim, ser mais apropriadas para medir a regulação das emoções nas crianças mais pequenas do que nos adolescentes (Phillips & Power, 2007). Deste modo, parece-nos importante aprofundar a compreensão da regulação das emoções durante o período da adolescência, recorrendo a medidas de auto-relato para adolescentes (Phillips & Power, 2007).

## Capítulo 2

### **PADRÕES ADAPTATIVOS DE APRENDIZAGEM**

#### **1. INTRODUÇÃO**

Os padrões, as crenças e os valores estão assentes na história pessoal do indivíduo, nas relações interpessoais e nos modelos inculcados pelas mesmas, o que permite à pessoa dar sentido e valor às coisas. Neste sentido, são afetados pela dimensão temporal, uma vez que se desenrolam num determinado período histórico de tempo, acarretando consequências para o desempenho dos alunos (Abreu, 1982; Abreu, Leitão, Santos & Paixão, 1988; Betz & Hackett, 2006; Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004). Os padrões, crenças e valores pessoais são dotados de uma intencionalidade que os associa ao planeamento dos meios para execução das tarefas, com base na utilização da cognição, emoções e experiências vividas (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

À medida que o sujeito vai crescendo, adquire conhecimento acerca de si próprio e dos outros, constrói representações mentais internas sobre si e sobre o espaço contextual que frequenta (família, escola, espaços de lazer, etc), reflete sobre as suas competências, aptidões e expectativas de vida e as suas perceções de controlo e sobre o próprio valor da aprendizagem, da escola e de si mesmo (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004). Este processo de auto-avaliação tem consequências emocionais e cognitivas que se refletem nos objetivos que os jovens pretendem alcançar, nos resultados que antecipam e nas ações que realizam (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

Os padrões adaptativos de aprendizagem traduzem-se pelo tipo de orientação de objetivos dos estudantes, os quais podem ser orientados para a mestria ou orientados para o resultado, nas vertentes aproximação e evitamento (Midgley et al., 2000). Os padrões de aprendizagem podem ser influenciados, para além dos tipos de orientação de

objetivos referidos, pelas crenças, percepções escolares e estratégias, nas quais estão integradas as crenças de auto-eficácia, a pressão acadêmica e as estratégias de auto-justificação para o insucesso (Midgley et al., 2000). As variáveis relativas aos padrões adaptativos de aprendizagem, que irão ser aprofundadas neste estudo, são a percepção de auto-eficácia acadêmica e as estratégias de auto-justificação do insucesso, que serão alvo de análise nos pontos subsequentes deste capítulo.

O modo como os diferentes padrões de realização se organizam, quer sejam adaptativos ou inadaptativos, está relacionado com a escolha de objetivos, dado que os padrões cognitivos, afetivos e comportamentais resultantes diferem tanto de acordo com o tipo de orientação para os objetivos como das crenças (Faria & Parracho, 2005). Deste modo, os objetivos são um dos fatores motivacionais que mais contribui para gerar um “padrão” com consequências particulares a nível cognitivo, afetivo e comportamental (Faria, 1997).

Os padrões adaptativos de aprendizagem vão permitir que haja um ajustamento dos processos utilizados aos resultados escolares obtidos, ou aceitando-os ou reorientando a ação para a procura de novos conhecimentos (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004). Os padrões de aprendizagem expressam-se de variadas maneiras, tendo implicações nas crenças sobre as capacidades, ações, nos objetivos estabelecidos, nas experiências emocionais, constituindo um importante mediador da motivação. Estes padrões exercem, de modo diferencial, sobre as alterações nas realizações escolares, na qualidade dos processos de auto-regulação cognitiva utilizada pelos alunos e, também, nos seus objetivos e nas suas expectativas futuras (Alderman, 2004; Covington, 2000).

O comportamento humano pode ser explicado através da teoria sócio-cognitiva de Bandura, mediante um modelo causal interdependente, denominado “causalidade triádica recíproca” também conhecido como “modelo triádico”, o qual contempla três fatores: fatores pessoais (acontecimentos cognitivos, afetivos e biológicos), fatores comportamentais (padrões de atividade) e fatores ambientais (rede extensa de influências sociais que são encontradas na diária), sendo as respetivas influências bidirecionais (Bandura, 1986). A alteração em qualquer um dos fatores produz de imediato uma alteração nos outros.

De acordo com Bandura (1989), os indivíduos são produtos e produtores da agência humana, ou seja, dirigem o seu próprio comportamento em função de objetivos,

de metas que pretendem alcançar, de aspirações pessoais, das exigências do meio, exercendo um auto-controlo sobre os seus sentimentos, pensamentos, comportamentos e o meio (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004). Por sua vez, as crenças do indivíduo e os fatores ambientais influenciam os seus comportamentos ou ações (Alderman, 2004). Este aspeto explica o facto de um indivíduo, na mesma situação, ter comportamentos diferentes porque há uma alteração dos fatores ambientais e das próprias crenças que possam estar envolvidas. No entanto, os fatores ambientais não afetam diretamente o comportamento humano. Estes influenciam as expectativas pessoais, as crenças de autoeficácia, a orientação dos objetivos, as aptidões emocionais, as competências cognitivas e auto-regulatórias do indivíduo, causando a ativação de reações emocionais (Bandura, 1989). Isto é, as metas e as aspirações pessoais vão-se construindo numa constante interação com o contexto, possibilitando ao sujeito libertar-se das contingências do meio em que se encontra inserido e permitindo-lhe a construção de projetos de futuro (Betz & Hackett, 2006; Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

Pelo exposto anteriormente, é de salientar que os padrões, as crenças e os valores que os indivíduos constroem ao longo da vida são fundamentais, uma vez que podem influenciar o seu desempenho académico. Para além disso, as emoções e os sentimentos, enquanto componentes da afetividade presentes em todas as revelações do ser humano, são estados subjetivos, com reações fisiológicas de duração variável, que modificam quer as prioridades dos objetivos a atingir quer os interesses, tornando disponíveis determinados comportamentos e condicionando a atenção e a memória (Martini & Del Prette, 2005).

A importância da afetividade no estudo do contexto educacional é evidente, no entanto as pesquisas têm-se centrado predominantemente em aspetos cognitivos, como por exemplo, a memória, o pensamento, o raciocínio, a percepção e a linguagem, em detrimento dos aspetos afetivos envolvidos no processo de aprendizagem (Martini & Del Prette, 2005). Neste sentido, as contribuições empíricas nesta área são ainda algo escassas (Martini & Del Prette, 2005).

A importância de se compreender os aspetos afetivos presentes no meio escolar reside no facto de que os mesmos influenciam tanto a atenção e a motivação dos alunos, como constituem um dos principais determinantes do desempenho escolar, não podendo

ser desvinculados dos componentes cognitivos (Martini & Del Prette, 2005). Contudo, a investigação destes aspetos apresenta obstáculos, tanto na sua conceitualização como na metodologia de pesquisa (Oatley & Nundy, 2000; Sadalla & Azzi, 2004, cit. in Matini & Del Prette, 2005).

A escassa investigação que existe tem sublinhado a importância da competência social e da regulação emocional na prontidão e adequação escolar (Carlton & Winsler, 1999; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995 cit. in Machado et al., 2008). Nas crianças em idade pré-escolar são destacadas três componentes da competência emocional que se encontram associadas com o ajustamento escolar, particularmente, o conhecimento das emoções, a regulação das emoções e a expressão da emoção em situações sociais (Denham, 2007; Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein & Shields, 2006 cit. in Machado et al., 2008). Neste sentido, a investigação tem estabelecido associações positivas entre o conhecimento das emoções, sucesso escolar e competências sociais (McClelland, Morrison & Holmes, 2000; Mostow et al., 2002, cit. in Machado, et al., 2008).

Machado e colaboradores (2008) realizaram um estudo com o objetivo de analisar as relações entre o conhecimento das emoções, as competências sociais e as competências académicas e, os fatores proximais, mais especificamente a aceitação entre pares. Estes investigadores concluíram que o conhecimento das emoções em crianças de cinco e seis anos é um fator de mediação nas associações entre as competências académicas e a aceitação entre pares (Machado et al., 2008).

Deste modo, a compreensão dos processos de regulação das emoções assume um especial relevo quando se questiona sobre os fatores preditores envolvidos no processo de aprendizagem escolar. A abordagem a que nos propomos, neste capítulo, pretende analisar as relações entre a regulação das emoções e algumas dimensões concetualizadas pelos padrões adaptativos de aprendizagem, nomeadamente, a perceção de auto-eficácia académica e as estratégias de auto-justificação do insucesso.

## 1. AUTO-EFICÁCIA ACADÉMICA

A auto-eficácia é um construto adaptativo, com um papel importante na explicação do desempenho do comportamento intencional em variados contextos (escolar, vocacional, laboral, desportivo e social).

A auto-eficácia é um dos construtos identificados na teoria social cognitiva de Bandura, anteriormente referida. A noção de auto-eficácia é considerada um dos pilares desta teoria (Torisu & Ferreira), uma vez que Bandura propõe também uma teoria da auto-eficácia, que se constitui como o elemento central da teoria sociocognitiva.

A auto-eficácia refere-se ao julgamento que o indivíduo faz relativamente às suas capacidades para organizar e executar os cursos de ação necessários para atingir determinados tipos de desempenhos (Bandura, 1986). Deste modo, a perceção de auto-eficácia é central para a maioria do funcionamento humano, porque a sua atuação não se refere às competências que o indivíduo possui, mas aos julgamentos acerca do que o sujeito pode fazer, quaisquer que sejam as competências que possua (Bandura, 1986).

Segundo Pais Ribeiro (1995) a auto-eficácia refere-se ao juízo pessoal que os sujeitos fazem acerca de quanto são capazes de organizar e implementar atividades, em situações desconhecidas, passíveis de conter elementos ambíguos, imprevisíveis e geradores de *stress*.

A acomodação do construto da autoeficácia a distintas áreas e contextos fê-lo desenvolver-se através das prestações teóricas dos diferentes domínios de investigação. A formação das expectativas de auto-eficácia é circunstancial e contextualizada, pois remete para as especificidades de cada domínio particular de realização, de cada situação e, até mesmo, de cada tarefa (Pina Neves & Faria, 2007). Neste sentido, quando a investigação aparece mais direcionada para o estudo das crenças ou expectativas de auto-eficácia constata-se que o campo onde predominam os estudos de tal construto é o educacional, mais concretamente o estudo da motivação para a realização escolar e auto-regulação (Zimmerman, 1989).

Deste modo, é possível concetualizar o construto mais específico de auto-eficácia académica que, à luz da teoria de Bandura e das várias investigações que aplicam este construto aos contextos educativos (Farias & Simões, 2002; Pajares, 1996, Pina Neves



& Faria, 2004; Schunk, 1991), pode ser definido como o conjunto de crenças e expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar atividades e tarefas, para concretizar objetivos e para alcançar resultados no domínio particular da realização escolar (Pina Neves & Faria, 2007).

A escola é o local onde o aluno passa a maior parte do seu tempo, sendo natural portanto que o seu comportamento seja afetado pelas relações estabelecidas com a comunidade escolar, tendo a teoria social cognitiva muito a contribuir (Torisu & Ferreira, 2009).

No âmbito da perspectiva sociocognitiva poderão considerar-se quatro fontes de origem a partir das quais o indivíduo extrai informação sobre a auto-eficácia, bem como a atribuição de diversas propriedades a esse mesmo construto. Ou seja, as crenças dos alunos acerca das suas capacidades são provenientes de quatro fontes, nomeadamente, os desempenhos anteriores na tarefa, a experiência vicariante, a persuasão verbal e os estados fisiológicos (Bandura, 1997, cit. in Alderman, 2004). Por sua vez, Schunk (1995) propõe, também, quatro principais formas de influências sobre o desenvolvimento do senso de auto-eficácia: a) experiências significativas, que são os resultados interpretados a partir de um desempenho proposto, sendo que o sucesso aumenta o senso de auto-eficácia e o fracasso diminui; b) experiências através do outro, que são as observações sociais e a avaliação do desempenho dos outros, “se o outro pode fazer eu também posso”; c) persuasão social, que são as avaliações que as pessoas recebem dos outros; d) os estados psicológicos associados às emoções positivas ou negativas, que influenciam na maneira como as situações são percebidas.

As crenças de auto-eficácia são, ainda, influenciadas por variáveis metacognitivas (as conceções sobre o próprio, sobre a tarefa e sobre as estratégias), motivacionais (as expectativas de resultado, as atribuições causais), volitivas (a gestão de tempo, a persistência) e o feedback recebido (Silva, Duarte, Sá & Simão 2004). Por outro lado, estas crenças influenciam as aspirações e o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação, a perseverança face às atitudes e a resiliência às atividades, relacionando-se com a qualidade de pensamento analítico, a atribuição causal para o sucesso e o fracasso e a vulnerabilidade para o *stress* e a depressão (Medeiros, Loureiro, Linbares & Marturano, 2000).

A percepção que as pessoas têm das suas capacidades afeta o seu comportamento, o seu nível de motivação, o seu padrão de pensamento e a sua reação emocional (O'Leary, 1985). A percepção de auto-eficácia influencia os processos de pensamento e as reações emocionais antes e perante as situações (Pais Ribeiro, 1995). Influencia, igualmente, a escolha de atividades e dos ambientes ou situações, determinando quanto esforço o indivíduo vai dispendir e durante quanto tempo persistirá perante os obstáculos e más experiências (Pais Ribeiro, 1995). As pessoas tendem a evitar situações que creem exceder as suas capacidades e a enfrentar aquelas com que se julgam capazes de lidar (Pais Ribeiro, 1995). Quanto mais forte for a percepção de auto-eficácia mais acentuado e persistente será o esforço, ou seja, os indivíduos que se julgam incapazes de lidar com as exigências da situação evitam envolver-se nela com as mais diversas justificações (Pais Ribeiro, 1995).

A investigação sobre as expectativas de auto-eficácia tem salientado e confirmado a relação positiva que se estabelece entre a auto-eficácia académica e o desempenho escolar, concluindo que expectativas mais altas de auto-eficácia académica estão associadas a maiores níveis de realização e a melhores resultados escolares (Pina Neves & Faria, 2007). Segundo Pina Neves e Faria (2007), a auto-eficácia académica positiva parece ser promotora de padrões de realização mais adaptativos, de estratégias de aprendizagem mais eficazes e até de emoções mais positivas.

Para além disso, os estudos têm demonstrado que as crenças de auto-eficácia constituem um preditor de diversas formas de motivação, tais como escolhas de atividades de alunos e alunas, o esforço, a persistências e as reações emocionais (Zimmerman, 2000).

Segundo Pajares (1996), os estudos que abordam o senso de auto-eficácia no contexto escolar indicam que estudantes com alto senso de auto-eficácia são capazes de desempenhar tarefas académicas usando mais estratégias cognitivas e metacognitivas e persistem por mais tempo do que aqueles com baixo senso. Em contrapartida, crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem podem considerar-se com baixo senso de auto-eficácia quanto às suas capacidades de desempenharem com sucesso determinadas tarefas académicas (Medeiros, Loureiro, Linbares & Marturano, 2000).

Relativamente à variável género, os estudos realizados por Sá (2007) indicaram diferenças significativas nas crenças de auto-eficácia académica em estudantes de

ambos os géneros. Foram encontrados nos rapazes valores médios de auto-eficácia significativamente superiores aos das raparigas, estando estes associados a orientações motivacionais mais autónomas (Sá, 2007). No mesmo sentido, a investigação realizada por Rebelo (2009) revelou que os rapazes utilizam um maior número de crenças de auto-eficácia académica para produzir resultados pretendidos, do que as raparigas. No entanto, os estudos realizados por Figueira (2007) e Santos (2008) não foram encontradas diferenças nos resultados obtidos quanto ao género.

Em relação à existência de relações entre a auto-eficácia e o rendimento académico, em função da idade, Pajares e Schunk (2001) verificaram a existência de efeitos mais fortes de auto-eficácia nos resultados académicos em alunos do 3º ciclo do que em alunos dos 1º e 2º ciclos. Segundo Sá (2007), com a idade os estudantes tornam-se mais realistas ou negativos nas avaliações sobre as suas capacidades e a sua perceção de competência diminui, sobretudo com a mudança para o 2º e 3º ciclos de escolaridade.

As crenças de auto-eficácia são um forte preditor do sucesso nas realizações escolares, sendo influenciadas pelo meio familiar, particularmente pelo meio sócio-económico e pelas habilitações literárias, uma vez que estes fatores podem estar associados a diferenças nos graus de estimulação e de desafio proporcionado pelos ambientes de inserção comportamental (Figueira, 2007). O estudo realizado por esta investigadora (Figueira, 2007) revelou que os alunos de pais com mais habilitações literárias possuem níveis de auto-eficácia mais elevados. No mesmo sentido, os estudos efetuados por Santos (2008) e Rebelo (2009) verificaram que quanto mais elevadas forem as habilitações da mãe, maior é o nível de auto-eficácia académica sentida pelos alunos.

## **2. ESTRATÉGIAS DE AUTO-JUSTIFICAÇÃO DO INSUCESSO**

De acordo com Midgley e Urdan (2001) a auto-justificação do insucesso é um comportamento de evitamento de tarefas que pode colocar os sujeitos em situação de insucesso. Entende-se a auto-justificação para o insucesso académico como as estratégias motivacionais comportamentais que são utilizadas, pelos alunos, para desviar as perceções dos outros sobre eles próprios da perda de capacidade demonstrada ou da

ocorrência de baixos desempenhos, permitindo-lhes esta situação manter avaliações de si próprios positivas, evitando a desconfirmação das suas auto-concepções como incompetente (Alderman, 2004; Kimble & Hirt, 2005; Shih, 2005; Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004). As estratégias atrás referidas podem, às vezes, ser consideradas inconscientes e serem iniciadas quando o indivíduo duvida das suas capacidades (Warner & Moore, 2004).

Com o intuito de evitamento da falha, os alunos podem recorrer à desculpabilização através de estratégias, nomeadamente, o baixo esforço, a presença de *handicaps*, a elaboração de objetivos com garantia de sucesso, a colocação de objetivos muito difíceis e a procrastinação (Covington, 1992). Neste sentido, de seguida serão abordadas estas estratégias.

O modo mais habitual que os alunos utilizam para evitarem as perceções de baixa capacidade são as explicações de pouco esforço, sendo este demonstrado com comportamentos como o falso esforço e a não participação. Isto permite ao estudante evitar testar as suas capacidades, com base na recusa em mobilizar o envolvimento necessário para a execução dos trabalhos ou tarefas (Covington, 1992). Com o objetivo de não utilizarem nem exporem as suas competências pessoais, os estudantes recorrem a determinados recursos, como por exemplo, a utilização de explicações relacionadas com qualquer doença, sendo preferível utilizar esta do que parecer estúpido (Warner & Moore, 2004). Outras vezes, os alunos optam por colocarem objetivos ou metas muito fáceis, por forma a obterem a garantia de sucesso nas tarefas que realizarem. Contrariamente a esta estratégia, os estudantes podem optar por situações demasiado difíceis, permitindo-lhes não se envolver e desculpabilizar-se perante o insucesso, uma vez que se não realizarem a tarefa têm a desculpa de que eram mais difíceis (Alderman, 2004). Por último, temos a procrastinação que se refere ao facto do estudante utilizar pensamentos irracionais que provoquem atrasos sucessivos aquando da iniciação da tarefa (Covington, 1992). As formas que a procrastinação pode assumir são, nomeadamente, adiar muitas vezes o início do estudo, manter-se ocupado sem haver razões para tal, pretender realizar um projeto de ação a que nunca é dado início e empreender por inúmeras atividades, sem se dedicar a nenhuma delas (Covington, 1992).

---

A auto-justificação do insucesso parece determinar o desempenho acadêmico, dado que conduz a um desajuste e desvalorização acadêmicas, a uma forte interferência de interrupções cognitivas e a um menor dispêndio de esforço (Midgley & Urdan, 2001; Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004). Igualmente, os indivíduos com elevada auto-justificação para o insucesso podem atribuir o seu sucesso ou insucesso a fatores menos produtivos e externos, como por exemplo a sorte (Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004). As estratégias de auto-justificação do insucesso são mais evidentes na adolescência (Alderman, 2004).

Relativamente à influência da variável género nas estratégias de auto-justificação para o insucesso, Midgley e Urdan (2001) e Thompson (2004) não encontram diferenças de género nos seus estudos. Contudo, Warner e Moore (2004) referem que os sujeitos do género feminino possuem mais auto-justificações do insucesso quando são menos eficazes. Contrariamente a estes resultados, Kimble e Hirt (2005), identificaram que os rapazes possuem maior tendência para comportamentos de auto-justificação do insucesso devido ao seu auto-centramento. Os estudos realizados por Santos (2008) e Rebelo (2009) constataram que os indivíduos do género feminino recorrem menos à utilização de estratégias de auto-justificação do insucesso comparativamente aos do género masculino. Como foi possível verificar, não existe consenso entre os diversos autores.

No que se refere ao efeito das habilitações literárias dos pais nas estratégias de auto-justificação do insucesso, o estudo realizado por Rebelo (2009), verificou que os estudantes cujas mães possuem o 4º e o 6º ano de escolaridade utilizam, com mais frequência, de estratégias académicas de auto-justificação do insucesso. Contudo, a investigação realizada por Santos (2008) não encontrou diferenças significativas a este nível.

## Capítulo 3

### SATISFAÇÃO COM A VIDA

O estudo da relação entre a regulação das emoções e a satisfação com a vida nos adolescentes, não tem sido muito investigado.

A maioria dos estudos não utiliza o conceito “satisfação com a vida”, mas sim outros termos que podem ser, ainda que parcialmente, sinónimos deste, como “qualidade de vida, “bem-estar” ou até mesmo o termo mais lato “felicidade” (Veenhoven, 2000; Veenhoven, 2005). Existe alguma controvérsia na operacionalização de cada um destes conceitos devido, principalmente, ao facto dos investigadores não conseguirem encontrar uma definição consensual para cada um deles (Veenhoven, 2000), e, ainda, devido aos seus significados se sobreporem. Grande parte da investigação sobre emoções, em psicologia, tem sido realizada relativamente à ansiedade, à depressão e a outros estados negativos (Neto, 1999), no entanto, a capacidade de regulação das emoções é uma das variáveis que tem sido associada ao bem-estar (Freire & Tavares, 2011). A relação entre a regulação das emoções e o bem-estar tem sido investigada principalmente na população adulta (Freire & Tavares, 2011), e, apenas recentemente, esta relação tem sido foco de investigação na faixa etária adolescente.

A regulação das emoções desempenha deste modo um papel fundamental na motivação, satisfação com a vida e organização do comportamento adaptativo, prevenindo tanto níveis elevados de *stress* como um comportamento desadaptativo aquando da experiencição de emoções desadaptativas. Deste modo, o entendimento das implicações da capacidade de regulação emocional torna-se fundamental, designadamente na compreensão da perceção da satisfação com a vida. Neste sentido, nesta último capítulo, procuraremos analisar a influência da regulação das emoções na perceção da satisfação com a vida no adolescente.

A satisfação com a vida está vinculada à literatura sobre o bem-estar subjetivo, sendo considerada uma das suas componentes. O estudo do bem-estar subjetivo ao longo dos últimos anos, tem gerado maior consenso relativamente à sua definição e estrutura (Galinha, 2010).

O bem-estar subjetivo refere-se à maneira positiva ou negativa como as pessoas experienciam a sua vida, sendo operacionalizado por indicadores como a felicidade, o moral e a satisfação com a vida (Simões, 1992). O bem-estar subjetivo centra-se em julgamentos pessoais, não se baseando em alguns critérios que os investigadores julgam ser importantes (Diener, 1984).

Segundo Diener (1984), a definição de bem-estar subjetivo ou de felicidade poderia ser agrupada em três categorias. A primeira categoria descreve o bem-estar por critérios externos, sendo que a felicidade significa possuir alguma qualidade desejável, não sendo apresentada como um estado subjetivo. A segunda definição, desenvolvida por cientistas sociais, estuda o que leva os indivíduos a avaliarem as suas vidas de forma positiva. Esta categoria tem sido designada como satisfação de vida e fundamenta-se nas respostas dadas pelas pessoas sobre os aspetos favoráveis das suas vidas. Por último, a terceira categoria salienta que o bem-estar subjetivo caracteriza-se pela experimentação de um número maior de afetos positivos comparativamente ao número de afetos negativos (Diener, 1984).

Neste sentido, o bem-estar subjetivo inclui duas dimensões, uma cognitiva e outra afetiva, e é composto por três componentes, nomeadamente, a satisfação com a vida, o afeto positivo e o afeto negativo (Galinha, 2010). Deste modo, o afeto positivo e negativo vivenciado pelo indivíduo, corresponde à dimensão afetiva do construto, enquanto a satisfação com a vida, refere-se a aspetos cognitivos, ou seja, à avaliação cognitiva que a pessoa faz da sua vida, baseada em padrões selecionados pela própria pessoa (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Estas duas dimensões, afetiva e cognitiva, estão correlacionadas, uma vez que ambas são influenciadas pela avaliação efetuada pelo sujeito relativamente aos seus acontecimentos de vida, atividades e circunstâncias, no entanto, podem divergir na medida em que a satisfação com a vida é considerada uma síntese global da vida como um todo, enquanto o nível afetivo diz respeito às reações mais momentâneas aos acontecimentos em curso (Diener, 1994). Os resultados dos estudos sugerem que ambas as dimensões podem mover-se em direções diferentes e

apresentar também correlações diferentes. Deste modo, o facto de um determinado aspeto de bem-estar subjetivo estar num nível elevado, não implica necessariamente que os outros aspetos estejam também (Diener, 1994; Diener & Suh, 1997). Cada uma das três dimensões referidas anteriormente, deve ser entendida isoladamente, contudo elas correlacionam-se substancialmente indicando a necessidade de um fator de ordem superior, o bem-estar subjetivo (Galinha, 2010). Deste modo, o bem-estar subjetivo é definido como uma área de estudo, em vez de um construto isolado e específico (Diener et al., 1999).

O bem-estar subjetivo é uma categoria que abrange vários fenómenos, como as respostas emocionais dos indivíduos, os julgamentos globais de satisfação com a vida e os domínios de satisfação (Galinha, 2010). Assim, um indivíduo terá um bem-estar subjetivo elevado quanto mais frequentemente experienciar satisfação com a vida e emoções positivas, e menos frequentemente emoções negativas, como a tristeza e a agressividade (Galinha, 2010). Contrariamente, quanto mais uma pessoa expressar insatisfação perante a vida, pouca alegria ou afeto positivo e manifestar frequentemente emoções negativas, como a agressividade ou ansiedade, pior será o seu nível de bem-estar subjetivo (Diener, 2000).

A satisfação com a vida foi definida como “uma avaliação global da qualidade de vida de uma pessoa segundo os seus critérios escolhidos” (Shin & Jonhson, 1978, p. 478). Esta avaliação é descrita como uma comparação que as pessoas fariam das situações pelas quais passam durante a vida, de acordo com um padrão construído por elas mesmas (Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991). O padrão construído seria um julgamento subjetivo baseado em critérios definidos pela pessoa e não em algo externamente imposto (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). As pessoas reagem de forma diferente às mesmas circunstâncias e avaliam as suas condições com base nas suas próprias expetativas, valores e experiências prévias (Diener, Emmons, Larson & Griffin, 1985). Esta definição sugere que ao fazer uma avaliação de satisfação com a vida a pessoa examina os aspetos sensíveis da sua vida, ponderando os fatores positivos e negativos, com o objetivo de chegar a um julgamento da satisfação de vida global. Esta avaliação global é compreendida como estável, dado que não é completamente



dependente do estado afetivo da pessoa no momento do julgamento (Lucas, Diener & Suh, 1996).

Posteriormente, também Diener (1984) definiu a satisfação com a vida como um processo de julgamento cognitivo, dependente de uma comparação das circunstâncias do próprio com o que ele acredita ser um padrão adequado. A maioria dos indivíduos são capazes de classificar a sua satisfação com a vida, contudo é importante saber como as pessoas fazem esses julgamentos. A satisfação com a vida é determinada pela percepção individual sobre “como as coisas são” *versus* “como é que as coisas deveriam ser”, sendo que uma menor discrepância entre estas áreas resulta numa maior satisfação com a vida (Michalos’s, 1986, cit. in Sousa & Lyubomirsky, 2001). Do mesmo modo, Sirgy’s (1998, cit. in Sousa & Lyubomirsky, 2001) considera que a satisfação geral com a vida baseia-se numa série de comparações que abrangem as expetativas do que se é capaz de realizar, das suas circunstâncias passadas, dos seus ideais, daquilo que sente que merece, dos seus objetivos mínimos e daquilo que se acredita que vai acontecer. Neste sentido, a avaliação que o indivíduo faz relativamente a uma característica ou atributo particular da sua vida, depende da percepção do indivíduo em relação a esse atributo e a padrões internos com os quais ela compara essa percepção (Chambell et al., 1976, cit. in Galinha, 2010). O modo como a pessoa percebe o contexto externo, não é necessariamente igual ao contexto externo como ele realmente é (Chambell et al., 1976, cit. in Galinha, 2010). Assim sendo, quanto menor for a discrepância entre a percepção das realizações na vida de um indivíduo e o seu padrão de referência, maior é a sua satisfação com a vida (Galinha, 2010).

A satisfação com a vida diz respeito a um processo de julgamento cognitivo que o indivíduo faz sobre a própria qualidade de vida, abrangendo uma avaliação global da vida como um todo e não apenas a satisfação com domínios específicos, como por exemplo, a família, o trabalho, a saúde, o lazer e as finanças, entre outros (Diener, 1994; Diener, Emmons, Jarsen & Griffin, 1985; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Contudo, além de uma avaliação global de satisfação com a vida, Huebner (1991) enfatiza a importância de um julgamento a partir de domínios específicos, como por exemplo, a família ou amigos. Ou seja, a pessoa pode também emitir julgamentos de domínios específicos da sua vida, como o amor, o trabalho, as amizades, a escola, entre outros (Lucas, Diener & Suh, 1996). Diener (1984) refere que o facto destes domínios estarem

diretamente relacionados à vida do indivíduo, desempenham uma maior influência sobre o bem-estar. Deste modo, a satisfação com a vida pode ser considerada em termos globais, em que se questiona a pessoa sobre a sua satisfação com a vida em geral, e em termos particulares, em que considera a avaliação da satisfação de vários domínios de vida específicos (familiar, profissional, conjugal, entre outros) (Galinha, 2010). Embora ambas as medidas possam indicar um valor total de satisfação com a vida, as respostas e os processos envolvidos são distintos, dado que a satisfação com a vida em domínios específicos é uma dimensão mais restrita e específica da satisfação com a vida global (Galinha, 2010).

Para Pavot e colaboradores (1991) a satisfação com a vida é definida como uma avaliação global que o indivíduo faz sobre a sua vida. A satisfação com a vida é um estado de espírito, é a avaliação de algo, referindo-se o termo tanto à satisfação quanto ao prazer (Veenhoven, 1996). Por este motivo, a satisfação com a vida envolve tanto o aspeto cognitivo como o afetivo, podendo ao longo do tempo ser efémera ou estável (Veenhoven, 1996). A pessoa avalia a sua vida consoante a sua vivência real, considerando aspetos agradáveis e desagradáveis, chegando a um julgamento global da sua vida com o mínimo de influência emocional no momento da avaliação (Lucas, Diener & Suh, 1996). Sousa e Lyubomirsky (2001) definem a satisfação com a vida como uma avaliação subjetiva da própria qualidade de vida, sendo que esta avaliação tem uma forte dimensão cognitiva. A satisfação com a vida pode implicar o contentamento ou a satisfação dos desejos e das necessidades gerais da própria vida e a aceitação das circunstâncias da própria vida (Sousa & Lyubomirsky, 2001).

O motivo pelo qual os níveis de satisfação com a vida variam de pessoa para pessoa tem sido estudado pelos investigadores, uma vez que permite identificar as causas da satisfação com a vida. Ou seja, a análise dos níveis de satisfação com a vida remete-nos para duas questões teóricas fundamentais no estudo dos determinantes da satisfação com a vida, nomeadamente, se a satisfação com a vida é influenciada por fatores contextuais ou individuais, e se é relativa ou é um traço (Galinha, 2010). Neste sentido, grande parte das pesquisas em torno desta problemática agrupam-se em duas categorias, designadamente, as que se centram nas implicações do ambiente (e.g., acontecimentos e circunstâncias de vida) e as que salientam as implicações da personalidade (e.g., genética, traços inatos, variáveis psicológicas como a resiliência,

assertividade, empatia, *locus* de controlo interno, extroversão e abertura à experiência) (Sousa & Lyubomirsky, 2001). A personalidade desempenha um papel fundamental na vida do indivíduo, contudo os fatores ambientais ou os acontecimentos de vida recentes podem influenciar a satisfação com a vida a curto prazo (Sousa & Lyubomirsky, 2001). Deste modo, estas duas variáveis, personalidade e ambiente, parecem ter influências na determinação da satisfação com a vida, não sendo teoricamente nem empiricamente conveniente valorizar uma explicação em detrimento da outra (Sousa & Lyubomirsky, 2001). Neste sentido, a satisfação com a vida tanto pode ser estável, como um traço que reflete o efeito da personalidade, bem como variável, como um estado associado às influências do ambiente. Contudo, é muito complicado diferenciar a influência que cada uma destas componentes (personalidade e ambiente) tem na satisfação com a vida, dado que a personalidade pode influenciar os eventos da vida (Sousa & Lyubomirsky, 2001).

Com o objetivo de intervir ao nível da satisfação com a vida, os estudos têm procurado responder a várias questões, nomeadamente identificar exatamente o que é a satisfação com a vida, identificar de que formas a satisfação com a vida pode ser medida, e, por último, identificar diferenças inter-individuais ao nível da satisfação com a vida, apurando as razões para essas diferenças (Galinha, 2010).

Pelo referido anteriormente, a satisfação com a vida pode ser vista como uma componente crucial do bem-estar subjetivo, estando relacionada à avaliação cognitiva global, aos julgamentos que o indivíduo faz sobre a própria vida e envolvendo aspetos intelectuais e racionais (Ryff & Keyes, 1995). No entanto, o conceito de satisfação com a vida pode também ser alvo de outra delimitação, verificando-se a existência de uma satisfação com a vida global e uma satisfação com a vida em domínios específicos (Galinha, 2010). A satisfação com a vida é um dos indícios da qualidade de vida manifesta e, em conjunto com os indicadores de saúde física e mental, tem o poder de indicar em que medida a pessoa se sente a progredir (Galinha, 2010). De um modo geral, a maioria dos autores considera a satisfação com a vida como uma componente cognitiva, (Galinha, 2010), contudo a avaliação, particularmente cognitiva, da satisfação com a vida implica também um processo afetivo (Veenhoven, 1996).

O tema da regulação das emoções origina variadas questões, como por exemplo, quais as estratégias que os indivíduos usam para regular as emoções positivas e

negativas e se existirá uma determinada estratégia que os permita maximizar e contribuir para níveis elevados de satisfação com a vida. Deste modo, depois deste primeiro enquadramento acerca da satisfação com a vida, centramos agora o nosso interesse nas implicações da regulação das emoções no nível de satisfação com a vida.

O estudo realizado por Gross e John (2003) investigou, entre outros aspetos, as consequências do uso de duas estratégias de regulação emocional em três domínios importantes de adaptação, nomeadamente, a sensação e expressão de emoção, o funcionamento interpessoal e o bem-estar subjetivo. As duas estratégias de regulação das emoções distintas ao nível do processo emocional e analisadas neste estudo são, designadamente, a reavaliação cognitiva (estratégia de regulação emocional antecedente) e a supressão emocional (estratégia de regulação emocional centrada na resposta). A evidência empírica mostrou que o uso da reavaliação cognitiva permite a experiência de mais emoções positivas e menos emoções negativas, um funcionamento emocional e interpessoal mais adaptado, uma menor sintomatologia depressiva, uma maior satisfação com a vida, um maior otimismo e uma elevada autoestima. Por sua vez, o bem-estar psicológico, permite maiores níveis de crescimento pessoal, autoaceitação, objetivos de vida melhor definidos e maior autonomia (Gross & John, 2003). Contrariamente, a supressão emocional inibe o comportamento emocional expressivo, mas não a experiência da emoção negativa. Deste modo, suprimir a expressão das emoções parece conduzir à menor experiência de emoções positivas e à maior experiência de emoções negativas, a um afastamento social, a níveis mais elevados de sintomatologia depressiva e a níveis reduzidos de satisfação com a vida, autoestima e otimismo (Gross & John, 2003). Por outro lado, Gross e John (2003) defendem, ainda, que a supressão emocional tem um alto valor adaptativo, permitindo controlar as emoções em determinadas situações sociais. Contudo, os resultados das evidências empíricas, também partilham a ideia de que o uso crónico e inflexível da supressão é uma estratégia regulatória disfuncional visto que contribui para uma perceção negativa da satisfação com a vida. Tendo por base o modelo processual de regulação das emoções, Gross e John (2003) concluíram que as estratégias de reavaliação cognitiva e supressão emocional, quando usadas frequentemente, distinguem-se a longo prazo, no impacto ao nível da satisfação com a vida.

Posteriormente, Gable e colaboradores (2004) desenvolveram um estudo, com o objetivo de analisar as consequências intrapessoais e interpessoais do uso de uma estratégia de regulação das emoções, a *Capitalizing* (partilha de emoções positivas com os outros). Os resultados indicaram que a esta estratégia correlaciona-se significativamente com maiores índices de satisfação com a vida e níveis elevados de afeto positivo (Gable et al., 2004).

Por outro lado, existem estudos que têm sido desenvolvidos utilizando as cinco estratégias de regulação das emoções propostas pelo modelo de Gross. Deste modo, Schutte e colaboradores (2009) demonstraram que as estratégias de regulação das emoções focadas nos antecedentes relacionam-se positivamente com um maior nível de bem-estar subjetivo. Ou seja, mais especificamente, também se confirmou a associação da reavaliação cognitiva a uma maior satisfação com a vida, comparativamente com as estratégias de supressão das emoções (Schutte, Manes & Malouff, 2009). No entanto, apesar da modulação de resposta não ser tão eficaz como as estratégias de regulação emocional focadas nos antecedentes, os resultados indicaram uma associação positiva com a satisfação com a vida e o humor positivo (Schutte, Manes & Malouff, 2009).

Recentemente, Freire e Tavares (2011) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a relação da regulação emocional e da autoestima com as medidas de bem-estar subjetivo (satisfação com a vida) e de bem-estar psicológico (felicidade e de significado). E, também, avaliar a capacidade de predição do género, das estratégias de regulação emocional e da autoestima no bem-estar subjetivo e psicológico nos adolescentes. Os resultados obtidos sugeriram que os adolescentes que usam a reavaliação cognitiva no processo de regulação emocional parecem estar mais felizes e mais satisfeitos com as suas vidas (Freire & Tavares, 2011). Por outro lado, o uso da estratégia de supressão das emoções parece estar associada a uma avaliação mais negativa da vida no momento presente e a um menor sentimento de realização pessoal, de autoaceitação e de conquista de objetivos, considerados aspetos de vida mais duradouros e desafiantes (Freire & Tavares, 2011).

Em síntese, o conceito satisfação com a vida tem sido definido como uma componente de características predominantemente cognitivas do bem-estar subjetivo e da qualidade de vida relacionada com a saúde, estando relacionado com a avaliação e valorização que a pessoa faz da sua vida em geral, ou em aspetos particulares da

mesma, nomeadamente, família, amigos, escola, resultados académicos, autonomia, tempo livre, entre outros (Lyubomirsky, 2008, cit. in Borges, Matos & Diniz, 2011). De um modo geral, os estudos salientam que o modo como as emoções são reguladas tem uma influência essencial na perceção de satisfação com a vida. As investigações realizadas neste âmbito têm-se centrado sobretudo na idade adulta, tendo apenas nos últimos anos havido interesse pela perceção da satisfação com a vida nos adolescentes.

O estudo do efeito da regulação emocional na perceção da satisfação com a vida nos adolescentes adquire um significado importante, sendo esta uma fase desenvolvimental caracterizada por fortes mudanças no nível físico, cognitivo, emocional e social.

## **PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

## Capítulo 4

### OBJETIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

#### 1. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Com o presente trabalho de investigação desejamos alcançar dois objetivos. O primeiro centra-se no desenvolvimento de um estudo de tradução e validação, para adolescentes portugueses, do *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips, K. F. V. & Power, M. J., 2007), que avalia a frequência com que os adolescentes usam estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções, que decorrem de forma intrapessoal (interna) e interpessoal (externa). Este objetivo prende-se com a necessidade sentida de possuímos instrumentos que avaliem a regulação das emoções no período desenvolvimental da adolescência, dado a escassez de medidas validadas para a população portuguesa. O segundo objetivo foi investigar a relação existente entre a regulação das emoções e outras variáveis, nomeadamente, os padrões adaptativos de aprendizagem (auto-eficácia académica e estratégias de auto-justificação do insucesso) e a satisfação com a vida. Consideramos que a obtenção deste tipo de informação é importante para identificar e compreender a interação de fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Pretendeu-se, deste modo, contribuir teoricamente e metodologicamente para a compreensão da regulação das emoções em adolescentes portugueses com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade.



Tendo em consideração a tradução e validação do *Questionário de Regulação das Emoções 2* e os aspetos conceituais abordados no enquadramento teórico, foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação, que orientam o presente trabalho:

**H1:** O *Questionário de Regulação das Emoções 2* (versão portuguesa), para adolescentes, apresenta boas qualidades psicométricas.

H1.a: O questionário de regulação das emoções 2 (versão portuguesa), para adolescentes, apresenta uma estrutura fatorial semelhante ao original;

H1.b: As subescalas do questionário de regulação das emoções 2 (versão portuguesa) apresentam uma boa consistência interna;

H1.c: As subescalas do questionário de regulação das emoções 2 correlacionam-se de forma significativa entre si, sugerindo que avaliam o mesmo construto, ou seja, a regulação das emoções.

**H2:** A adoção de estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções relaciona-se de forma diferenciada com o processo de aprendizagem escolar e com a satisfação com a vida.

H2.a: As subescalas disfuncionais (interna e externa) correlacionam-se positivamente com as estratégias de auto-justificação do insucesso;

H2.b: As subescalas disfuncionais (interna e externa) correlacionam-se negativamente com a auto-eficácia académica percebida;

H2.c: As subescalas disfuncionais (interna e externa) correlacionam-se negativamente com a satisfação com a vida;

H2.d: As subescalas funcionais (interna e externa) correlacionam-se negativamente com as estratégias de auto-justificação do insucesso;

H2.e: As subescalas funcionais (interna e externa) correlacionam-se positivamente com a auto-eficácia académica percebida;

H2.f: As subescalas funcionais (interna e externa) correlacionam-se positivamente com a satisfação com a vida.

**H3:** Existem diferenças estatisticamente significativas na adoção de estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções consoante o género, sendo que as adolescentes do sexo feminino apresentarão valores mais elevados nas estratégias funcionais.

**H4:** Existem diferenças estatisticamente significativas na adoção de estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções consoante a idade, sendo os adolescentes mais velhos apresentarão pontuações mais elevadas nas estratégias funcionais.

**H5:** Existem diferenças estatisticamente significativas na adoção de estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções consoante o nível de escolaridade, sendo que os alunos com nível de escolaridade superior apresentarão pontuações mais elevadas nas estratégias funcionais.

**H7:** A regulação das emoções é preditora dos fatores envolvidos no processo de aprendizagem escolar.

**H8:** As estratégias regulação emocional percebidas pelos adolescentes são preditores de uma maior satisfação com a vida.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Amostra**

A amostra deste estudo foi selecionada pelo método não probabilístico por conveniência, na medida em que é constituída por sujeitos, que por se encontrarem num determinado local e momento preciso, são facilmente acessíveis, dado que cada um tem uma probabilidade diferente de ser escolhido como elemento pertencente da amostra.

Deste modo, os sujeitos foram selecionados pelos seguintes critérios de inclusão: possuir nacionalidade portuguesa; ter idades compreendidas entre os 12 – 15 anos; possuir aptidão de leitura e escrita autónoma. E pelo critério de exclusão: não serem alunos referenciados com deficiência mental ou algum tipo de necessidade educativa especial que dificulte a compreensão ou o preenchimento das escalas, por forma a evitar o enviesamento dos resultados. De seguida, apresentamos a tabela 1 referente à caracterização da amostra.

**Tabela 1** – Descrição da Amostra

	<b>N=241</b>	<b>Percentagem (%)</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
<b>Género</b>				
Masculino	110	45.6		
Feminino	130	53.9		
<b>Idade (anos)</b>				
12	40			
13	49		13.79	1.07
14	74			
15	78			
<b>Ano de escolaridade</b>				
7º	67	27.8		
8º	57	23.7		
9º	70	29.0		
10º	47	19.5		
<b>Tipo de estabelecimento de ensino – distrito</b>				
Escola Básica e Secundária – Coimbra	188	78.0		
Escola Básica Integrada – Coimbra	53	22.0		

Como é possível constatar, a amostra é constituída por 241 sujeitos, dos quais 130 são do género feminino (53.9%) e 110 são do género masculino (45.6%). A faixa etária dos participantes varia entre os 12 e 15 anos de idade, sendo a média de idades de 13.79 anos (D.P= 1.07).

Em relação ao ano letivo que frequentam os respondentes, 27.8% frequenta o 7ºano, 23.7% o 8ºano, 29.0% o 9ºano e 19.5% o 10ºano de escolaridade, em duas escolas do ensino público, nomeadamente numa Escola Básica e Secundária (78.0%) e numa Escola Básica Integrada (22.0%). Estes estabelecimentos de ensino pertencem à região centro de Portugal, especificamente ao distrito de Coimbra.

## 2.2. Instrumentos utilizados

O questionário é um dos instrumentos de recolha de dados frequentemente utilizado e foi, também, o método de obtenção de dados eleito para o presente trabalho, permitindo a tradução dos objetivos da investigação em variáveis mensuráveis.

Assim, neste estudo transversal foram utilizados quatro instrumentos de medida de auto-relato, nomeadamente, o Questionário Sócio-Demográfico, o *Questionário de Regulação das Emoções 2*, as Escalas dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS, designadamente a “Escala de Eficácia Académica” e a “Escala de Estratégias Académicas de Auto-justificação para o Insucesso”) e a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS). Apresentamos, em seguida, as características de cada um dos supracitados instrumentos de avaliação psicológica, descrevendo mais pormenorizadamente o *Questionário de Regulação das Emoções 2*, uma vez que foi a base deste estudo.

### 2.2.1. Questionário Sócio-Demográfico

O *Questionário Sócio-Demográfico* foi concebido tendo em atenção os objetivos deste trabalho de investigação, de forma a caracterizar a amostra populacional que foi objeto de estudo. Neste sentido, o questionário permitiu identificar as características sócio-demográficas da amostra para, posteriormente, verificar as correlações entre estas variáveis e os resultados obtidos nas dimensões psicológicas, avaliadas pelos restantes questionários aplicados. Todavia, é de salientar que no subsequente tratamento estatístico dos dados, efetuado com o intuito de verificar as distintas hipóteses formuladas, somente algumas variáveis referenciadas pelo questionário sócio-demográfico foram analisadas, nomeadamente, o género, a idade e o ano de escolaridade. Trata-se de um questionário de auto-resposta, anónimo e confidencial, sendo composto por 11 questões, três questões são de resposta aberta (e.g., escola que frequenta) e oito de resposta fechada (e.g., idade, sexo, ano de escolaridade) (Anexo IV).

### 2.2.2. Questionário de Regulação das Emoções 2

O *Questionário de Regulação das Emoções 2* (“*The Regulation of Emotion Questionnaire 2*”) de Phillips e Power (2007) é uma medida de auto-relato que foi desenvolvida com o objetivo de avaliar a frequência com que os adolescentes usam estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções que decorrem de forma interna (intrapessoal) e externa (interpessoal), com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. Este instrumento baseou-se numa revisão da literatura, sobre as emoções e a regulação das mesmas, tendo sido desenvolvido de acordo com os parâmetros funcional *versus* disfuncional e interno *versus* externo. Inicialmente foram construídos 42 itens e, posteriormente, foi solicitado a 10 peritos (4 psicólogos investigadores, 2 psicólogos clínicos, 1 psicólogo da saúde, 1 psicólogo ocupacional e um psiquiatra de crianças e adolescentes) que avaliassem os itens, com o objetivo de assegurar que estes correspondiam ao modelo concetual de regulação das emoções. Esta avaliação contemplou as seguintes análises: se um determinado item se referia a uma estratégia “funcional-interna”, “disfuncional-interna”, “funcional-externa” ou “disfuncional-externa” ou a mais do que um destes tipos; atribuir outros nomes aos itens; sugerir itens alternativos e dar sugestões de estratégias de regulação das emoções que não estivessem abrangidas por esta medição.

Dos iniciais 42 itens, 32 foram mantidos, tendo em consideração que havia um consenso quanto à sua classificação. Os 32 itens do estudo piloto abrangiam 8 itens de estratégias funcionais internas, 11 itens disfuncionais internos, 6 itens funcionais externos e 7 itens disfuncionais externos. Posteriormente, com base nas estatísticas descritivas e na análise da credibilidade, 12 itens foram eliminados, ficando um total de 20 itens. Contudo, depois de realizada a extração dos componentes principais, aos itens que ficaram, através da rotação *Varimax*, 2 itens foram eliminados, tendo sido analisados apenas 18 itens.

Neste sentido, em termos de características psicométricas, a análise fatorial obtida através da rotação *Varimax* aos 18 itens que ficaram, revela a presença de uma estrutura de 4 fatores que explicam 56% da variância. Estes resultados conduziram à distinção de 4 subescalas: *disfuncional-interna*, *funcional-interna*, *disfuncional-externa* e *funcional-*

*externa*, sendo que cada uma destas subescalas têm um peso acima de 0.55% depois da rotação *Varimax*.

De acordo com Phillips e Power (2007) as subescalas são descritas do seguinte modo:

- I. *Disfuncional-interna* (5 itens), refere-se à comparação social negativa que os sujeitos fazem relativamente a outras pessoas, à autoflagelação bem como à ruminação, entre outros aspetos (e.g., “Penso em pessoas melhores do que eu e faço sentir-me pior”; e.g., “Faço mal a mim próprio de alguma forma”; e.g., “Repiso os meus pensamentos e sentimentos”).
- II. *Funcional-interna* (5 itens), avalia aspetos como a valorização positiva (e.g., “Revejo os meus pensamentos e crenças”), a alteração de objetivos (e.g., “Revejo os meus objetivos ou planos”) e a concentração (e.g., “Concentro-me numa atividade agradável”), entre outros.
- III. *Disfuncional-externa* (5 itens), diz respeito ao facto de o indivíduo apresentar comportamentos verbais e físicos desadaptativos. Inclui itens que refletem o *bullying* (e.g., “Agrido outras pessoas”) e o flagelar de objetos (e.g., “Descarrego nos objetos à minha volta”), entre outros aspetos.
- IV. *Funcional-externa* (3 itens), refere-se à expressão de sentimentos (e.g., “Falo com alguém sobre a forma como me sinto”), à procura de contacto físico (e.g., “Procuro contacto físico com amigos e familiares”) e à procura de conselhos (e.g., “Procuro outros para me aconselhar”), entre outros.

O *questionário de regulação das emoções*, com 18 itens foi, também, analisado através da modelação da equação estrutural, para testar o modelo teorizado dos 4 fatores. No entanto, 1 item da subescala funcional-externa, que não obteve uma boa pontuação na análise exploratória do fator, foi incluído, dado que uma subescala com 3 itens impede a avaliação da consistência interna da subescala (e.g., Tabachnick & Fidell, 2001, cit. in Phillips & Power, 2007). O índice de ajuste comparativo foi de

0.905, sendo superior ao sugerido de 0.9, o que indica um ajuste de modelo aceitável (Tabachnick & Fidell, 2001, cit. in Phillips & Power, 2007). Deste modo, o ajuste geral deste modelo melhora se a subescala disfuncional-interna se correlacionar com a disfuncional-externa e se a subescala funcional-interna se correlacionar com a funcional-externa.

O *questionário de regulação das emoções* possui uma adequada consistência interna, com um coeficiente *alpha Cronbach* que varia entre 0.66 e 0.76 para os quatros fatores obtidos na análise fatorial. Deste modo, a consistência interna de cada subescala foi boa, com exceção da subescala funcional-externa, que obteve um coeficiente de credibilidade abaixo do nível 0.7.

O *questionário de regulação das emoções* revelou, ainda, correlações significativas com outras medidas, nomeadamente, o questionário das forças e dificuldades (SDQ – Goodman, 1997 cit. in Phillips & Power, 2007), problemas de saúde psicossomáticos (Currie et al., 2001, cit. in Phillips & Power, 2007) e qualidade de vida (*Kidscreen* – Ravens-Sieberer et al., 2001, 2005, cit. in Phillips & Power, 2007). Neste sentido, o uso de estratégias disfuncionais internas e externas está relacionado com problemas emocionais e comportamentais. O uso frequente destes dois tipos de regulação disfuncional foi associado a sintomas elevados de severidade emocional, problemas de conduta, hiperatividade e problemas de grupo (Phillips & Power, 2007). Em segundo lugar, o uso de estratégias disfuncionais internas e externas revelou estar associada a problemas de saúde psicossomáticos (Phillips & Power, 2007). Por último, o uso de estratégias funcionais internas e externas está associado a uma melhor qualidade de vida no geral, enquanto as estratégias disfuncionais internas e externas estão associadas a uma reduzida qualidade de vida no geral (Phillips & Power, 2007).

Posteriormente, Phillips e Power acrescentaram 2 itens novos ao *questionário de regulação das emoções*, sendo estes itens incluídos nas estratégias funcionais-externas.

Deste modo, o *Questionário de Regulação das Emoções 2* (Anexo V) é constituído por 21 itens cotados pelos sujeitos, segundo o seu grau de concordância, através de uma escala de *Likert* de 5 pontos: “Nunca” (1); “Raramente” (2); “Frequentemente” (3); “Muito Frequentemente” (4); “Sempre” (5). A pontuação total é calculada através da soma do valor atribuído a cada item. Neste sentido, quanto mais elevada for a cotação nas subescalas funcional (interna e externa), mais adaptável ou



funcional será a percepção que o sujeito faz da regulação das emoções, uma vez que realiza um processamento adequado da informação contida na emoção (Phillips & Power, 2007). Por outro lado, quanto mais elevada for a pontuação nas subescalas disfuncionais (interna e externa), maiores índices de disfuncionalidade na regulação emocional manifestará o sujeito, dado que, provavelmente, as emoções foram rejeitadas ou bloqueadas (Phillips & Power, 2007). O instrumento utilizado na nossa investigação procura ser uma adaptação do *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips & Power, 2007), numa versão portuguesa, o mais ajustada possível às características da amostra do nosso estudo.

### **2.2.3. Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS)**

A Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (“*Patterns of Adaptive Learning Scales*” – PALS) constitui um conjunto de escalas desenvolvidas por Midgley e colaboradores, tendo sido publicado o primeiro manual da PALS, em 1997. Desde a sua publicação foram efetuadas melhorias em algumas escalas e acrescentadas outras (Midgley et al., 2000). A construção destas escalas baseia-se numa teoria de orientação para os objetivos de realização, para analisar as relações entre o ambiente de aprendizagem e a motivação, o afeto e o comportamento dos estudantes (Midgley et al., 2000). O inventário original é composto por duas versões, designadamente, uma versão para estudantes e outra para professores (que não foi utilizada neste estudo). Deste modo, as escalas de auto-relato para os alunos permitem avaliar os diferentes aspetos que configuram o seu processo de aprendizagem: 1) o tipo de orientação para objetivos de realização escolar; 2) a percepção dos objetivos dos professores; 3) a percepção das estruturas de objetivos na sala de aula; 4) as percepções, crenças e estratégias relativamente à realização escolar e 5) as percepções acerca dos pais e da vida em casa.

No presente estudo foram utilizadas duas escalas, nomeadamente a “Escala de Eficácia Académica” (Academic Efficacy) e a “Escala de Estratégias Académicas de Auto-justificação para o Insucesso” (Academic Self-Handicapping Strategies) (tradução e adaptação de Paixão e Santos, 2007) (Anexo VI). Os sujeitos responderam com base

numa escala do tipo de *Likert*, que varia entre: 1=totalmente falso; 2=falso; 3=algo verdadeiro; 4=verdadeiro; 5=muito verdadeiro.

A “Escala de Eficácia Acadêmica” (*Academic Efficacy*) é composta por cinco itens, em que a pontuação oscila entre os cinco e os vinte e cinco pontos. As investigações têm demonstrado que esta escala apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente o estudo de Midgley e colaboradores, (2000) obteve um *alpha de Cronbach* de 0.78; Gutman e Midgley (2000) apresentaram na sua investigação um  $\alpha$  de 0.77 e Urdan e Midgley (2003) encontraram um valor de  $\alpha$  de 0.84. Com amostras portuguesas, os estudos de Figueira (2007), Santos (2008) e Rebelo (2009) apresentam valores de  $\alpha= 0.83$  (os dois primeiros) e  $\alpha= 0.87$ , respetivamente.

A “Escala de Estratégias Académicas de Auto-justificação para o Insucesso” (*Academic Self-Handicapping Strategies*) integra seis itens, podendo a sua pontuação variar entre os seis e os trinta pontos. Midgley e colaboradores (2000) e Midgley e Urdan (2001) encontraram nas suas investigações boas qualidades psicométricas relativamente a esta escala ( $\alpha =0.84$ ;  $\alpha =0.86$ , respetivamente). Em contexto português, esta escala também já foi utilizada por Santos (2008) e Rebelo (2009), tendo sido obtido um *alpha de Cronbach* de 0.88 e 0.91, respetivamente, indicando uma boa consistência interna.

#### **2.2.4. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)**

Um dos instrumentos mais utilizados para avaliar a satisfação com a vida é a Escala de Satisfação com a Vida (“*Satisfaction With Life Scale*” – SWLS) elaborada por Diener e colaboradores (1985), com o objetivo de avaliar o juízo subjetivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida. Os critérios adotados pelos indivíduos para proceder a esse juízo são formulados pelos próprios sujeitos e não em função de padrões impostos externamente, pelo investigador ou por qualquer outra pessoa. Deste modo, apesar da SWLS avaliar a satisfação global com a vida e não a satisfação com domínios específicos (e.g., família, amigos e escola), permite que os indivíduos integrem e avaliem os domínios específicos da sua vida de acordo com os critérios pessoais e o grau de importância que atribuem a cada um deles (Pavot & Diener, 1993). Ou seja, a SWLS deixa ao sujeito respondente a liberdade de integrar e ponderar, da

forma que entender, os vários domínios da sua vida em geral e os diversos estados de espírito, de modo a chegar a um juízo global, positivo ou negativo, sobre a própria existência.

A Escala de Satisfação com a Vida foi desenvolvida nos Estados Unidos como uma escala de multi-itens para a avaliação global da satisfação com a vida como um processo de julgamento cognitivo, em vez de uma medição de áreas específicas de satisfação (e.g., saúde, energia) (Neto, 1993). A SWLS figura, entre os instrumentos do género, potencialmente mais úteis e psicometricamente mais válidos (Simões, 1992). A construção inicial da SWLS por Diener e colaboradores (1985) teve como base uma lista que continha 48 itens. A análise fatorial, à qual foi sujeita, resultou na identificação de três fatores: *Satisfação com a Vida per se*, *Afeto Positivo* e *Afeto Negativo*. A *Satisfação com a Vida per se* era constituída por dez itens, os quais apresentavam valores de saturação iguais ou superiores a 0.60, e emergiu como fator que explicava a maior parte da variância. Posteriormente, este grupo foi reduzido para cinco itens, minimizando redundâncias em termos de enunciado e com custos mínimos ao nível da consistência interna (Pavot & Diener, 1993). As características psicométricas da SWLS, tomando como amostra estudantes universitários e idosos, mostraram-se favoráveis. A consistência interna (*alpha de Cronbach*) foi de 0.87 e as correlações item-total variaram entre 0.57 e 0.75. foi igualmente verificada uma correlação moderada a forte com outras medidas de bem-estar subjetivo e uma boa estabilidade temporal (Diener et al., 1985).

Em Portugal, a SWLS foi adaptada pela primeira vez por Neto e colaboradores (1990), utilizando uma amostra de professores. Na análise fatorial emergiu um único fator, que explicava 53.1% da variância. Foi encontrado um *alpha de Cronbach* de 0.78 e vários índices de validade, tais como correlações significativas com a eficácia pessoal do ensino, a aceitação/rejeição parental, a auto-eficácia, o auto-conceito total, a maturidade psicológica e a ansiedade social.

Posteriormente, Simões (1992) validou novamente a escala SWLS, melhorando alguns aspetos da tradução, de forma tornar o conteúdo mais compreensível para populações de nível cultural inferior ao da amostra de professores e reduzindo para cinco o número de alternativas de resposta, simplificando assim o preenchimento da escala. A redução do número de alternativas de resposta não se traduzirá

necessariamente numa alteração negativa das qualidades psicométricas da escala, uma vez que “a multiplicação das alternativas de resposta só é favorável dentro de determinados limites” (Simões, 1992, p.506). Deste modo, as opções de resposta da SWLS são: discordo muito (1), discordo um pouco (2), não concordo, nem discordo (3), concordo um pouco (4) e concordo muito (5). Os resultados passíveis de obter com esta escala, oscilam entre um mínimo de cinco e um máximo de vinte e cinco, indicando maior satisfação com a vida, quanto mais elevado for o valor. Neste estudo de validação, dirigido a estudantes universitários e adultos, Simões (1992) obteve valores praticamente idênticos aos de Neto e colaboradores (1990) no que diz respeito à fidelidade (*alpha de Cronbach de 0.77*) e à validade fatorial (emergindo um único fator, explicativo de 53.1% da variância total). A SWLS é um instrumento constituído por cinco itens tipificados numa escala de *Likert* de cinco pontos, frequentemente utilizada, e com propriedades psicométricas adequadas. A Escala de Satisfação com a Vida tem vindo a evidenciar índices de fidelidade e de validade adequados, associados à simplicidade de resposta e brevidade de aplicação.

Para avaliar a satisfação com a vida no nosso estudo, utilizámos a versão portuguesa da SWLS traduzida e adaptada por Simões (1992) (Anexo VII). Para além disso, esta escala foi, ainda, utilizada com o intuito de validar o Questionário de Regulação das Emoções 2 que estamos a traduzir e adaptar para a população portuguesa.

### **2.3. Procedimentos**

Para se proceder à aplicação da bateria de instrumentos anteriormente referenciada foi imprescindível, num primeiro momento, receber o consentimento dos autores do *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips & Power, 2007) para a tradução e validação da versão portuguesa. A tradução e adaptação baseou-se no método “traduz-retraduz” (Hill & Hill, 2008). Posteriormente, e para se efetuar a recolha da amostra, foi necessário obter autorização do (a) Diretor (a) dos Estabelecimentos de Ensino onde os questionários foram aplicados (Anexo II). De igual modo, foi obtido o consentimento por parte dos Encarregados de Educação, tendo estes

sido informados acerca dos objetivos e procedimentos da investigação, bem como, assegurados da confidencialidade dos dados (Anexo III).

Na fase de recolha dos dados todas as escalas preenchidas pelos alunos que integram a amostra do nosso estudo foram aplicadas em contexto de sala de aula, mais precisamente em áreas curriculares não disciplinares (e.g., Formação Cívica) e na presença de um professor e da investigadora. Neste processo, a investigadora descreveu resumidamente em que consistia a investigação, pedindo a colaboração dos alunos no preenchimento dos instrumentos de investigação, assegurando assim a confidencialidade e o anonimato dos dados obtidos. Foi, também, salientada a importância do envolvimento dos alunos e da sinceridade nas suas respostas, bem como reforçada a ideia de que os questionários deveriam ser respondidos individualmente, solicitando-se a ausência de interferência dos colegas no preenchimento. Depois da leitura das instruções de preenchimentos dos questionários, foi realçada a disponibilidade de clarificação de dúvidas, de forma individual, e num ambiente de silêncio, os sujeitos iniciaram a tarefa, sem lhes ser imposto limite de tempo. O período de preenchimento da bateria de escalas oscilou entre 30 a 45 minutos

## Capítulo 5

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 1. TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS

O tratamento estatístico dos dados recolhidos no âmbito deste estudo foi efetuado através do recurso ao programa estatístico S.P.S.S (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.0. Quando os itens não foram preenchidos eram processados como *missing*.

A validade de construto do *Questionário de Regulação das Emoções 2*, foi realizada por análise fatorial confirmatória com recurso ao método Componentes Principais, com rotação ortogonal do tipo *Varimax*, para determinar a distribuição dos itens pelos fatores e a percentagem da variância total explicada. Foi verificada a adequação da análise fatorial através do teste KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) e do teste de esfericidade de Bartlett (*Bartlett's test of sphericity*).

A validade do instrumento foi calculada através das correlações entre as respetivas subescalas e o seu valor total invertido.

A fidelidade do *Questionário de Regulação das Emoções 2* realizou-se através do cálculo da consistência interna (*alpha de Cronbach*), para cada um dos fatores que o constituem, analisando-se ainda a contribuição particular de cada item para a consistência interna de cada subescala, através do cálculo do *alpha de Cronbach* excluindo cada um dos itens e dos coeficientes de correlação entre cada item e o total corrigido.

Posteriormente, foi realizada a análise inferencial dos dados. Foram calculados os coeficientes de correlação de *Pearson* para analisar as relações existentes entre a regulação das emoções, os padrões adaptativos de aprendizagem e a satisfação com a vida. Foram também realizados alguns estudos estatísticos complementares, através da ANOVA e dos testes *post-hoc* de Tukey, com o objetivo de verificar a possibilidade da existência de diferenças na regulação das emoções consoante o género, a idade dos sujeitos e o nível de escolaridade.

Por último, recorreu-se ao procedimento de regressão linear (método “enter”) para explorar as tendências de predição entre algumas variáveis psicológicas desta investigação.

## 2. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

Apresentamos, de seguida, os dados descritivos referentes aos instrumentos utilizados. Na tabela 2 são apresentados os valores obtidos na média, desvio padrão, valor mínimo e valor máximo do *score* total, para a amostra total.

**Tabela 2** – Estatísticas descritivas da regulação das emoções, padrões adaptativos de aprendizagem e satisfação com a vida

	Média	Desvio-padrão	Amplitude
Funcional-externa	19.92	4.33	9-29
Disfuncional-interna	11.92	3.38	6-23
Disfuncional-externa	8.25	2.66	5-23
Funcional-interna	16.53	2.90	10-24
Auto-eficácia académica	17.92	3.53	9-25
Estratégias de auto-justificação do Insucesso	7.71	3.14	4-19
Satisfação com a vida	16.99	4.45	5-25

### 3. QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DO *QUESTIONÁRIO DE REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES 2*

#### 3.1. Análise fatorial confirmatória

Com o objetivo de comparar a replicabilidade do modelo de quatro fatores da versão original do REQ 2 com a versão portuguesa (**H1a**), efetuámos uma análise de componentes principais aos 21 itens do REQ 2, seguida de rotação *Varimax*, procedimento adotado por Phillips e Power (2007). Foram extraídos seis fatores explicativos de 58,8% de variância. No entanto, no fator cinco apenas três itens atingiram valores de saturação, enquanto no fator seis apenas um item saturou. Deste modo, não é possível realizar uma análise destes dois últimos fatores, uma vez que o número de itens obtidos em cada um deles é reduzido. Assim sendo, procedeu-se a uma nova análise fatorial forçada a quatro fatores. O valor de KMO obtido foi de 0.74, indicando uma correlação satisfatória entre as variáveis, situação confirmada pelo teste de *Bartlett* ao ter associado um nível de significância de  $p=.000$ . Deste modo, procedeu-se com segurança, à análise fatorial confirmatória. A variância explicada pelo conjunto dos quatro fatores foi de 48.7%.

Na tabela 3, apresentam-se os *loadings* fatoriais dos diversos itens distribuídos pelos quatro fatores, de acordo com os resultados obtidos na população portuguesa comparando com o estudo original.



**Tabela 3** – Fatores do *Questionário de Regulação das Emoções 2 (The Regulation of Emotion Questionnaire 2)* e saturação dos respetivos itens

Itens do REQ 2	Fatores				Estudo Original
	F1	F2	F3	F4	
<b>Fator 1 – “Funcional-externa”</b>					
1. Falo com alguém sobre a forma como me sinto	.786				1
3. Procuo contacto físico com amigos e familiares (ex. abraços, segurar as mãos)	.568				1
8. Procuo outros para me aconselhar	.790				1
20. Telefono a amigos ou familiares	.670				1
<b>Fator 2 – “Disfuncional-interna”</b>					
4. Revejo (repenso) os meus pensamentos e crenças		.527			4
5. Faço mal a mim próprio (a) de alguma forma		.489			2
7. Repiso os meus pensamentos e sentimentos (ex. estou sempre a pensar nas mesmas coisas e não consigo parar)		.761			2
14. Penso em pessoas melhores do que eu e faço sentir-me pior		.528			2
15. Guardo os sentimentos para mim mesmo		.324			2
19. As coisas parecem irreais (sinto-me estranho (a), fico acordado (a))		.679			2
<b>Fator 3 – “Disfuncional-externa”</b>					
2. Descarrego os meus sentimentos nos outros insultando-os (ex. gritando, discutindo)			.674		3
10. Descarrego os meus sentimentos nos outros fisicamente (ex. lutando, insultando-os)			.728		3
13. Tento fazer com que os outros se sintam mal (ex. sendo rude, ignorando-os)			.665		3
17. Agrido outras pessoas (ex. digo-lhes coisas desagradáveis, magoando-os)			.808		3
18. Descarrego nos objetos à minha volta (ex. estragando deliberadamente coisas)			.416		3
<b>Fator 4 – “Funcional-interna”</b>					
6. Faço atividade física (ex. desporto, caminhada)				.597	1
9. Revejo (repenso) os meus objetivos ou planos				.521	4
11. Relativizo a situação				.334	4
12. Concentro-me numa atividade agradável				.592	4
16. Planeio o que poderei fazer melhor na próxima vez				.605	4
21. Saio e faço algo agradável (ex. cinema, compras, comer fora, encontro-me com amigos)				.537	1
<b>Eigenvalue (valor-próprio)</b>	3.58	3.19	1.91	1.54	
<b>% Variância Explicada</b>	<b>17.05</b>	<b>15.21</b>	<b>9.09</b>	<b>7.33</b>	
<b>% Total de Variância Explicada</b>					<b>48.690</b>

O fator 1 explica 17.05% da variância total e integra os itens 1, 3, 8 e 20, tendo sido designado por “Funcional-externa”. Estes 4 itens encontram-se associados à expressão de sentimentos para com os outros, à procura de contacto físico e de conselhos, ou seja, à utilização de estratégias que facilitam o processamento das emoções através de recursos externos.

O fator 2, explicativo de 15.21% da variância, é constituído pelos itens 4, 5, 7, 14, 15 e 19 e a sua designação é “Disfuncional-interna”, visto que os itens se referem à comparação social negativa que os sujeitos fazem relativamente a outras pessoas, à autoflagelação bem como à ruminação, entre outros aspetos.

O terceiro fator explica 9.09% da variância total e os itens que apresentam saturações mais elevadas são o 2, 10, 13, 17 e 18. Este fator é composto por 5 itens relacionados com comportamentos (verbais e físicos) desadaptativos do indivíduo, sendo designado por “Disfuncional-externa”.

Por último, com uma variância explicada de 7.33% surge o quarto fator, que integra 6 itens: 6, 9, 11, 12, 16 e 21. Este fator, “Funcional-interna”, avalia aspetos de regulação das emoções associados à valorização positiva, à alteração de objetivos, à concentração, entre outros.

Apesar das subescalas “Funcional-externa” e “Funcional-interna” não serem constituídas exatamente pelos mesmos itens que o estudo original (dado que dois itens são considerados como funcionais internos e no estudo original são considerados externos), o conteúdo dos mesmos encontra-se relacionado com a funcionalidade. Para além disso, na subescala “Disfuncional-interna” um item foi considerado como disfuncional sendo no estudo original considerado funcional. Por estes motivos, mantivemos a mesma designação para cada um dos fatores do *Questionário de Regulação das Emoções 2*, denominando a primeira subescala por “Funcional-externa”, a segunda de “Disfuncional-interna”, a terceira de “Disfuncional-externa” e a quarta “Funcional-interna”.

### 3.2. Estudos de validade

Com o intuito de averiguar o grau de validade do *Questionário de Regulação das Emoções 2 (H1c)*, foram calculadas as correlações de *Pearson* entre os fatores que compõem o REQ 2 e o valor total da escala. No entanto, para se avaliar especificamente esta correlação, procedeu-se à inversão dos itens que compõem as subescalas disfuncionais interna e externa, para se obter um REQ 2 total que avaliasse apenas a regulação das emoções no sentido adaptativo (funcional).

Conforme consta na tabela 4, os resultados sugerem que existe uma associação entre os diferentes domínios avaliados. Ou seja, as quatro subescalas que constituem o *Questionário de Regulação das Emoções 2* mostram estar correlacionadas entre si de uma forma estatisticamente significativa ( $p=.000$ ) e também com o valor total do REQ 2 invertido. Estes resultados sugerem que todas as subescalas avaliam o mesmo construto, ou seja, a regulação das emoções.

**Tabela 4** – Intercorrelações entre as subescalas e o valor total do REQ 2

	REQ 2	F1	F2	F3	F4	Total Invertido
F1	Funcional-externa		-.228**		.382**	.772**
F2	Disfuncional-interna		-.228**	.358**		-.614**
F3	Disfuncional-externa		.358**			-.514**
F4	Funcional-interna	.382**				.503**

\*\*  $p=0.00$

### 3.3. Estudos de fidelidade

Com o objetivo de verificar a fidelidade do *Questionário de Regulação das Emoções 2*, (H1b) procedemos à análise da consistência interna através da determinação do *alpha de Cronbach* para cada uma das subescalas que o constituem (Tabela 5). Averiguou-se, também, a contribuição particular de cada item para a consistência interna de cada subescala, através do cálculo do *alpha de Cronbach* excluindo cada um dos itens e dos coeficientes de correlação entre cada item e o total corrigido (Tabela 6).

**Tabela 5** – Consistência interna do *Questionário de Regulação das Emoções 2*

Subescalas do REQ 2	<i>Alpha de Cronbach</i> - versão portuguesa -	<i>Alpha de Cronbach</i> - versão original -
Funcional-externa	.72	.66
Disfuncional-interna	.66	.72
Disfuncional-externa	.72	.76
Funcional-interna	.58	.76

A leitura da tabela 5 mostra que as subescalas que constituem o REQ 2 apresentam uma consistência interna razoável, com exceção da subescala “Funcional-interna”. A subescala “Funcional-externa” ( $\alpha=.72$ ), “Disfuncional-interna” ( $\alpha=.66$ ) e “Disfuncional-externa” ( $\alpha=.72$ ) revelam níveis aceitáveis de homogeneidade, enquanto a subescala “Funcional-interna” ( $\alpha=.58$ ) apresenta um *alpha de Cronbach* um pouco abaixo do desejável (Almeida & Freire, 2008).

**Tabela 6** – Correlação do Item-Total e *alpha de Cronbach* excluindo o item para cada subescala do REQ 2

Subescalas	Itens	Correlação Item-Total corrigida	<i>Alpha de Cronbach</i> excluindo o item
Funcional-externa ( $\alpha=.72$ )	1	.527	.667
	3	.394	.706
	6	.188	.758
	8	.525	.669
	20	.595	.640
	21	.545	.661
Disfuncional-interna ( $\alpha=.66$ )	5	.438	.597
	7	.482	.569
	14	.459	.580
	15	.297	.656
	19	.390	.614
Disfuncional-externa ( $\alpha=.72$ )	2	.498	.660
	10	.518	.656
	13	.477	.672
	17	.598	.615
	18	.323	.735
Funcional-interna ( $\alpha=.58$ )	4	.386	.498
	9	.549	.418
	11	.162	.620
	12	.287	.553
	16	.352	.519

Os resultados (tabela 6) mostram que apenas os itens 6 e 11 não se correlacionam acima de .20 com a respectiva subescala (Streiner & Norman, 2003). Partindo de um critério ainda mais exigente, verificámos que, exceto dois itens (12 e 15), todos os outros itens do *Questionário de Regulação das Emoções 2* se correlacionam acima de .30 (Field, 2009), sendo desse modo capazes de, isoladamente, representar de forma adequada o construto que este questionário pretende medir.

É possível observar, também, que com exceção dos itens 6, 11 e 18, nenhum dos outros itens, quando excluído da análise, conduz a um aumento do *alpha de Cronbach* total de cada subescala, o que sugere que a maioria dos itens contribuem para a

consistência interna da respetiva subescala a que pertencem e para o questionário de avaliação da regulação das emoções.

De um modo geral, podemos concluir que os dados resultantes dos estudos estatísticos supramencionados e descritos são indicadores de uma boa homogeneidade do *Questionário de Regulação das Emoções 2*.

## **4. ESTATÍSTICA INFERENCIAL: ESTUDOS CORRELACIONAIS**

### **4.1. Regulação das emoções, padrões adaptativos de aprendizagem e satisfação com a vida**

Para analisar a relação entre a regulação das emoções e as restantes variáveis psicológicas avaliadas neste estudo (**H2a; H2b; H2c; H2d; H2e; H2f**), efetuámos correlações entre elas através do cálculo do coeficiente de *Pearson*. Neste âmbito, começámos por testar a hipótese de que a adoção de estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções se relaciona de forma diferenciada com o processo de aprendizagem escolar e com a satisfação com a vida. Ou seja, a utilização de estratégias funcionais internas e externas correlacionam-se de forma positiva com a auto-eficácia académica e com a satisfação com a vida, e de forma negativa com as estratégias de auto-justificação do insucesso. Por outro lado, as estratégias disfuncionais internas e externas correlacionam-se de forma negativa com a auto-eficácia académica e com a satisfação com a vida, e de forma positiva com as estratégias de auto-justificação do insucesso.

Na tabela 7, podemos observar as correlações entre as estratégias de regulação das emoções, a auto-eficácia académica e as estratégias de auto-justificação do insucesso, e a satisfação com a vida.

**Tabela 7** – Correlação entre as subescalas do REQ2 e outras medidas psicológicas

	Auto-eficácia acadêmica	Estratégias de auto-justificação do insucesso	Satisfação com a vida
Funcional-externa	.184**		.375**
Disfuncional-interna			-.425**
Disfuncional-externa	-.216**	.239**	-.205**
Funcional-interna	.340**		.274**

\*\* p&lt;0.01

De acordo com os resultados obtidos nesta análise, as subescalas “Funcional-externa” e “Funcional-interna” correlacionam-se de forma significativa e positiva com a auto-eficácia acadêmica e com a satisfação com a vida. Podemos então afirmar que, em termos gerais, a utilização de estratégias funcionais internas e externas de regulação das emoções pelo indivíduo, se associa a uma maior percepção de auto-eficácia acadêmica e de satisfação com a vida. Por outro lado, verificou-se uma correlação significativa e negativa entre a subescala “Disfuncional-externa” e a auto-eficácia acadêmica e a satisfação com a vida. Deste modo, denota-se que a adoção de estratégias disfuncionais externas, associa-se a uma menor percepção de auto-eficácia acadêmica e menor satisfação com a vida percebida pelo adolescente. Para além disso, verificou-se, ainda, que a subescala “Disfuncional-externa” se correlaciona de forma significativa e positiva com as estratégias de auto-justificação do insucesso, sugerindo que a adoção de estratégias disfuncionais externas de regulação emocional pelo indivíduo, conduz também à utilização de estratégias de auto-justificação do insucesso.

## 4.2. Regulação das emoções, género e idade

Com o intuito de investigar a existência de diferenças entre sexo e idade ao nível da regulação das emoções (**H3; H4**), compararam-se as médias obtidas nas subescalas do REQ 2, através do cálculo da ANOVA. Para a localização das diferenças, na variável “Idade”, realizámos ainda testes *post-hoc* de Tukey. Na tabela 8 estão expostos os valores das médias obtidas.

**Tabela 8** – Regulação das emoções em função do género e classe etária

REQ 2				
	Funcional-externa	Disfuncional-interna	Disfuncional-externa	Funcional-interna
<b>Sexo</b>				
Masculino	19.00**	n.s.	n.s.	n.s.
Feminino	20.72**	n.s.	n.s.	n.s.
<b>Idade</b>				
12		12.60**	7.33**	
13	n.s.	10.14**	7.23**	n.s.
14		11.53**	8.69**	
15		13.06**	8.94**	

\*\* p< 0.01

n.s. – não é significativo

Como se pode observar através dos dados apresentados, as raparigas pontuam significativamente mais alto do que os rapazes na subescala “Funcional-externa”. Já em relação à idade, quando comparados os resultados obtidos nas diferentes subescalas, verificam-se diferenças significativas para a subescala “Disfuncional-interna” e “Disfuncional-externa”. Através dos testes *post-hoc* de Tukey, e no que diz respeito à subescala “Disfuncional-interna”, verificou-se que os alunos com 12 anos apresentam pontuações mais elevadas do que os de 13 anos, os de 13 pontuações mais baixas do que



os de 14 e 15anos e os de 14anos pontuações mais baixas do que os de 15. Por outro lado, na subescala “Disfuncional-externa” os alunos com 12 anos pontuam mais baixo do que os de 15 e os de 13anos pontuam mais baixo do que os de 14 e 15 anos de idade. Deste modo, é de salientar que os adolescentes com 12 e 15 anos de idade utilizam estratégias disfuncionais internas de regulação emocional, enquanto os adolescentes com 14 e 15anos de idade têm a percepção da adoção de estratégias disfuncionais externas de regulação das emoções.

#### 4.2. Regulação das emoções e nível de escolaridade

Para averiguar a influência do nível de escolaridade dos adolescentes nas estratégias de regulação das emoções (**H5**), comparamos as médias obtidas por ano de escolaridade através do cálculo da ANOVA e dos testes *post-hoc*, cujos resultados são apresentados na tabela 9.

**Tabela 9** – Regulação das emoções em função do nível de escolaridade

REQ 2				
	Funcional-externa	Disfuncional-interna	Disfuncional-externa	Funcional-interna
<b>Escolaridade</b>				
7ºano		12.36**	7.58**	
8ºano	n.s.	10.26**	7.96**	n.s.
9ºano		11.73**	8.49*	
10ºano		13.60**	9.19*	

\*\* p< 0.01

\*p<0.05

n.s. – não é significativo

Conforme se pode constatar, verifica-se, também, um efeito desta variável sobre os resultados obtidos nas subescalas “Disfuncional-interna” e “Disfuncional-externa”. Ao realizar comparações *post-hoc* é apurado que os alunos do 7º ano apresentam pontuações mais elevadas do que os do 8ºano, e os do 8º e 9ºanos pontuam mais baixo do que os alunos do 10ºano, na subescala “Disfuncional-interna”. Por sua vez, os alunos do 7ºano apresentam valores mais baixos do que os do 10ºano na subescala “Disfuncional-externa”.

## 5. ESTATÍSTICA INFERENCIAL: ESTUDOS DE PREDIÇÃO

Uma vez que a auto-eficácia acadêmica, as estratégias de auto-justificação do insucesso e a satisfação com a vida, estão significativamente relacionadas com algumas estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções, foram efetuadas três últimas análises. Neste sentido, recorreu-se ao procedimento de regressão linear, para determinar se a regulação das emoções é preditiva da percepção de auto-eficácia acadêmica, das estratégias de auto-justificação do insucesso e da satisfação com a vida.

### 5.1. Influência da regulação das emoções no processo de aprendizagem escolar

Com o objetivo de analisar a influência das estratégias “funcionais (interna e externa)” na percepção de auto-eficácia acadêmica (**H6**) (tabela 10) e a influência da estratégia “disfuncional-externa” na adoção de estratégias de auto-justificação do insucesso (tabela 11), foram realizadas as análises de regressão apresentadas a seguir.

**Tabela 10** – Influência da regulação das emoções na percepção de auto-eficácia acadêmica

	B	P	R <sup>2</sup>
Funcional-externa	.18	.000***	.034
Funcional-interna	.34	.000***	.115

\*\*\*p&lt; 0.001

Os resultados parecem indicar que a relação existente entre as variáveis é fraca, uma vez que o valor de R<sup>2</sup> obtido é reduzido, o que significa que apenas 3.4% da variância da percepção de auto-eficácia acadêmica é explicada pela adoção de estratégias funcionais externas de regulação emocional. Enquanto 11.5% da variância da percepção de auto-eficácia acadêmica é explicada pela utilização de estratégias funcionais internas de regulação das emoções.

**Tabela 11** – Influência da regulação das emoções na adoção de estratégias de auto-justificação do insucesso

	B	P	R <sup>2</sup>
Disfuncional-externa	.23	.000***	.057

\*\*\*p&lt; 0.001

Pela análise da tabela 11, verificamos que apenas 5.7% da variância da adoção de estratégias de auto-justificação do insucesso é explicada pela percepção de utilização de estratégias disfuncionais externas de regulação das emoções.

## 5.2. Impacto da regulação emocional na satisfação com a vida

Por último, foi averiguada a possibilidade das estratégias “funcionais e disfuncionais” de regulação das emoções influenciarem significativamente a percepção de satisfação com a vida do adolescente (**H7**).

**Tabela 12** – Impacto da regulação das emoções na satisfação com a vida

	B	P	R <sup>2</sup>
Funcional-externa	.37	.000***	.140
Disfuncional-interna	-.42	.000***	.181
Disfuncional-externa	-.20	.000***	.042
Funcional-interna	.27	.000***	.075

\*\*\*p< 0.001

Os resultados parecem indicar que a relação existente entre as variáveis é fraca, uma vez que o valor de R<sup>2</sup> obtido em cada uma das subescalas do *Questionário de Regulação das Emoções 2* é reduzido. Neste sentido, 14.% da variância da percepção da satisfação com a vida é explicada pela funcionalidade externa de regulação das emoções, enquanto 7.5% da variância da satisfação com a vida é explicada pela percepção de adoção de estratégias funcionais internas de regulação emocional. Por outro lado, 18.1% da variância da percepção da satisfação com a vida é explicada pela disfuncionalidade interna de regulação das emoções, enquanto 4.2% da variância da satisfação com a vida é explicada pela percepção da adoção de estratégias disfuncionais externas de regulação emocional.

## Capítulo 6

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo retomamos os objetivos que orientam o nosso estudo e discutiremos e comentaremos os resultados obtidos. Deste modo, começamos por apresentar uma reflexão sobre o comportamento psicométrico do *Regulation of Emotion Questionnaire 2*, discutindo em seguida as relações existentes entre as quatro subescalas deste instrumento e as outras variáveis psicológicas em estudo (auto-eficácia acadêmica e estratégias de auto-justificação do insucesso, e satisfação com a vida). Seguidamente, procuramos analisar o poder preditivo de algumas variáveis, nomeadamente, a influência das estratégias de regulação das emoções na percepção de auto-eficácia acadêmica e de estratégias de auto-justificação do insucesso, e na satisfação com a vida dos adolescentes.

Como já referimos, um dos objetivos do nosso estudo passava pela tradução e validação, para adolescentes portugueses, do *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips & Power, 2007), um instrumento que avalia a frequência com que os adolescentes usam estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções, que decorrem de forma intrapessoal (interna) e interpessoal (externa). Para responder a este objetivo, avaliou-se as características psicométricas do questionário, nomeadamente, em termos de validade de construto (análise fatorial), validade e fidelidade.

O primeiro momento deste estudo, consistiu na análise da estrutural fatorial do *Questionário de Regulação das Emoções 2*, replicando a estrutura original de quatro fatores: “Funcional-externa”, “Disfuncional-interna”, “Disfuncional-externa” e “Funcional-interna” (Phillips & Power, 2007). Na versão portuguesa apenas três itens não se enquadram no mesmo fator da versão original, designadamente, item 4 (“*Revejo (repenso) os meus pensamentos e crenças*”), o item 6 (“*Faço atividade física (ex.*

*desporto, caminhada*”) e o item 21 (“*Saio e faço algo agradável (ex. cinema, compras, comer fora, encontro-me com amigos)*”). O item 4 pertence na versão portuguesa à subescala “Disfuncional-interna” e na versão original do instrumento à subescala “Funcional-externa”. Este comportamento psicométrico da versão portuguesa, poderá ter origem no construto que está a ser avaliado, isto é, a formulação deste item poderá ter conduzido os participantes a considerar que este pretendia avaliar a disfuncionalidade das estratégias de regulação das emoções e não a funcionalidade interna, como era o objetivo deste item no questionário original. É de salientar, ainda, que aquando da aplicação do *Questionário de Regulação das Emoções 2*, os participantes solicitaram informações relativas a este item, que lhes parecia algo confuso, comparativamente com o item sete e nove. Os itens 6 e 21 pertencem na versão original do instrumento à subescala “Funcional-externa” e na versão portuguesa à subescala “Funcional-interna”. Estes resultados da versão portuguesa, poderão ter origem no facto de os participantes, de algum modo, não diferenciarem as estratégias regulatórias das emoções, em internas e externas, e daí enquadrarem os dois respetivos itens na funcionalidade de regulação das emoções interna, quando na versão original, correspondem à externa. Para além disso, o item 6, foi retirado pelos autores da versão original, dado que tinha sido obtido um valor de saturação reduzido, tendo apenas sido incluído no questionário de modo a ser possível realizar a modelação da equação estrutural. Apesar dos itens 4, 6 e 21 não pertencerem às mesmas subescalas do instrumento original, consideramos que tal resultado não parece colocar em causa a especificidade das dimensões, razão pela qual mantivemos a designação de cada um dos fatores bem como a constituição original destes para o tratamento estatístico. Dado que os resultados obtidos diferiram apenas no número de itens que constituem cada subescala e na % de variância total explicada (48.69% na versão portuguesa e 56% na versão original), ficámos assim com uma distribuição fatorial semelhante ao estudo original de Phillips e Power (2007).

No que diz respeito à validade da escala, no nosso estudo, as subescalas encontram-se significativamente correlacionadas entre si e com o valor total da escala invertido, avaliando simultaneamente o mesmo construto, ou seja, a regulação das emoções.

Em termos de fidelidade do *Questionário de Regulação das Emoções 2*, o *alpha de Cronbach* encontrado para cada uma das quatro subescalas foi de .72 para a “Funcional-externa”, .66 para a “Disfuncional-interna”, .72 para a “Disfuncional-externa” e de .58 para a “Funcional-interna”. Com efeito, as três primeiras subescalas revelam níveis de homogeneidade aceitáveis, enquanto na quarta subescala o valor de consistência interna encontra-se um pouco abaixo do desejável (Almeida & Freire, 2008). Não obstante, e como já referimos, o *Questionário de Regulação das Emoções 2*, apresenta, em termos globais, uma consistência interna adequada. Perante estes resultados, é de salientar ainda que os índices de consistência interna foram, de modo genérico, semelhantes ao estudo realizado por Phillips e Power (2007), cujo *alpha de Cronbach* obtido nas subescalas “Funcional-externa”, “Disfuncional-interna”, “Disfuncional-externa” e “Funcional-interna” foi, respetivamente, de .66, .72, .76 e .76.

A versão portuguesa do *Questionário de Regulação das Emoções 2* possui propriedades psicométricas adequadas, confirmando-se a hipótese inicialmente apresentada.

O segundo objetivo desta dissertação prendia-se com a análise da relação entre o *Questionário de Regulação das Emoções 2* e outras medidas psicológicas que se poderia esperar que estivessem relacionadas e, ainda, com as variáveis individuais do sujeito. Especificamente, pretendia-se averiguar a relação existente entre a regulação das emoções, os padrões adaptativos de aprendizagem (auto-eficácia académica e estratégias de auto-justificação do insucesso) e a satisfação com a vida. Neste sentido, partindo dos pressupostos teóricos de que a importância da afetividade (e.g., emoções) no estudo do contexto educacional é evidente (Martini & Del Prette, 2005) e de que a escassa investigação que existe tem sublinhado a importância da regulação emocional na prontidão e adequação escolar (Carlton & Winsler, 1999; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995 cit. in Machado et al., 2008), foram formuladas algumas hipóteses que agora analisamos. Verificámos que existe uma correlação significativa entre as estratégias de regulação das emoções, a perceção de auto-eficácia académica e as estratégias de auto-justificação do insucesso, sugerindo, neste caso, que os indivíduos que adotam estratégias funcionais (internas e externas) de regulação emocional têm uma maior perceção de auto-eficácia académica. Para além disso, os sujeitos que utilizarem estratégias disfuncionais (externas) de regulação das emoções têm uma menor perceção

de auto-eficácia académica e adotam estratégias de auto-justificação do insucesso. O facto de os indivíduos utilizarem estratégias de auto-justificação do insucesso tem sido interpretado como um comportamento de evitamento de tarefas que os pode colocar em situação de insucesso (Midgley & Urdan, 2001), sendo mais evidentes na adolescência (Alderman, 2004). Por outro lado, os nossos resultados vêm também reforçar que a regulação das emoções e a perceção de satisfação dos adolescentes com a sua vida se encontram relacionadas de forma significativa e positiva, indo de encontro ao que tem sido referido na literatura (Freire & Tavares, 2011; Gross & John, 2003; Schutte, Manes & Malouff, 2009). Constatámos que os indivíduos que adotam estratégias funcionais (internas e externas) de regulação das emoções avaliam positivamente a satisfação global com a sua vida. Deste modo, os resultados apresentados estão globalmente de acordo com as nossas hipóteses iniciais formuladas.

Relativamente à existência de diferenças de sexo na frequência com que os adolescentes utilizam estratégias de regulação emocional, verificou-se na nossa investigação que as raparigas adotam mais estratégias funcionais (externas) de regulação das emoções do que os rapazes. Estes resultados têm sido confirmados pela literatura, que habitualmente salienta que as raparigas tendem a recorrer a estratégias mais adaptativas de regulação emocional do que os rapazes (Morris et al., 2007; Silk, Steinberg & Morris, 2003). Em relação à variável individual idade, os estudos apontam no sentido do aumento das competências de regulação das emoções ao longo da vida (Gross et al., 1997). Porém, no nosso estudo, os resultados não estão de acordo com a literatura vigente, uma vez que os indivíduos mais velhos têm a perceção da adoção de estratégias disfuncionais (interna e externa) em maior número do que os mais novos. Estes resultados podem ser atribuídos, talvez, à característica da nossa amostra, nomeadamente, o facto do intervalo etário do nosso grupo de adolescentes ser um pouco limitado, abrangendo idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Para além disso, é no período desenvolvimental da infância que os indivíduos desenvolvem estratégias para lidar com as emoções, sendo neste período que se forma a competência de auto-regulação das emoções (Sroufe, 1997). Neste sentido, tendo em conta o processo de construção da regulação emocional, os indivíduos da nossa amostra, poderão, ao longo da sua infância, não ter identificado as emoções nem valorizado a sua experiência emocional, não adquirido assim competências para lidar e funcionar de forma adaptada



e apropriada (Kostiuh & Fouts, 2002, cit. in Phillips & Power, 2007). No que concerne ao efeito das habilitações literárias dos indivíduos, constatou-se, como anteriormente, que os sujeitos que apresentam maior grau de instrução utilizam mais estratégias disfuncionais (internas e externas) do que aqueles com menor escolaridade.

No que diz respeito à análise das relações de predição, as hipóteses formuladas confirmam-se apenas parcialmente. Como já foi referido anteriormente, as contribuições empíricas sobre a influência das estratégias de regulação das emoções na percepção de auto-eficácia académica e nas estratégias de auto-justificação do insucesso, são ainda escassas, dado que os estudos têm-se centrado predominantemente em aspetos cognitivos (e.g., memória, pensamento, raciocínio), em detrimentos dos aspetos afetivos envolvidos no processo de aprendizagem escolar (Martini & Del Prette, 2005). Este domínio de investigação tem, também, incidido na relação entre o conhecimento, a regulação e a expressão das emoções e o sucesso escolar e as competências sociais, em crianças em idade pré-escolar (McClelland, Morrison & Holmes, 2000; Mostow et al., 2002, cit. in Machado, et al., 2008). Tentando dar resposta a esta necessidade de investigação, os resultados do nosso estudo sugerem que a adoção de estratégias funcionais (interna e externa) de regulação das emoções tem uma influência muito ténue na percepção de auto-eficácia académica, bem como a disfuncionalidade externa de regulação emocional não influencia a utilização de estratégias de auto-justificação do insucesso. Por outro lado, o impacto da frequência com que os adolescentes adotam estratégias funcionais e disfuncionais de regulação emocional é um preditor razoável da satisfação com a vida, indo de encontro à literatura da especialidade (Freire & Tavares, 2011; Gross & John, 2003). Tendo em consideração a pertinência e o interesse dos dados apresentados nestes estudos preditivos, estes devem ser sempre relativizados uma vez que não devemos estabelecer relações de causa-efeito. Neste sentido, é de salientar a realização de mais estudos exploratórios com amostras portuguesas, de forma a investigar a existência de possíveis relações entre estas variáveis.

## CONCLUSÃO

A presente dissertação permitiu reforçar a importância da regulação das emoções, na adolescência, para a construção de um desenvolvimento adaptativo e saudável. O estudo da dimensão emocional envolvida no processo de ensino/aprendizagem escolar, bem como outras variáveis psicológicas, nomeadamente a perceção de auto-eficácia académica e as estratégias de auto-justificação do insucesso adotadas pelos estudantes, parecem-nos ser preditores importantes do nível de realização académica.

No que concerne à avaliação da frequência com que os adolescentes usam estratégias de regulação das emoções, o estudo aqui exposto sugere que o instrumento *Regulation of Emotion Questionnaire 2* (Phillips & Power, 2007), apresentou qualidades psicométricas satisfatórias e similares às reportadas no estudo de Phillips e Power (2007). Mostrou também ser um instrumento de fácil administração e cotação, tornando-se por isso possível a sua aplicação em vários contextos, particularmente, no escolar. Dado que a avaliação da regulação das emoções nos adolescentes, em contexto escolar, é caracterizada pela escassez de medidas adequadas, parece-nos que o *Questionário de Regulação das Emoções 2* constitui um instrumento promissor ao serviço da compreensão das trajetórias desenvolvimentais, uma vez que a frequência com que os adolescentes adotam estratégias funcionais e disfuncionais de regulação emocional é, entre outros, um dos fatores que contribui para o desenvolvimento adaptativo do adolescente.

Relativamente ao estudo correlacional das estratégias de regulação das emoções, perceção de auto-eficácia académica e estratégias de auto-justificação do insucesso, é de salientar a relação significativa e positiva que se estabelece entre as estratégias funcionais (internas e externas) de regulação emocional e a perceção de auto-eficácia académica. Para além disso, as estratégias disfuncionais externas de regulação das emoções e as estratégias de auto-justificação do insucesso, relacionam-se positivamente entre si. Por outro lado, os resultados advogam a favor de uma correlação significativa e positiva entre as estratégias funcionais de regulação emocional e a satisfação com a vida. No domínio das variáveis individuais, constatámos que o sexo feminino manifesta o uso frequente de estratégias funcionais de regulação das emoções contrariamente ao

sexo masculino. Os resultados relativos à variável idade apontam para a adoção, por parte dos adolescentes mais velhos, de estratégias disfuncionais de regulação das emoções, refutando assim a nossa hipótese inicial. Em relação às habilitações literárias, também contrariamente ao esperado, verificámos que a adoção de estratégias disfuncionais de regulação emocional acontece num nível etário superior.

De um modo global, os resultados indicam que a perceção das estratégias de regulação das emoções por parte dos adolescentes estão correlacionadas com a auto-eficácia académica e as estratégias de auto-justificação do insucesso escolar, e com a satisfação com a vida, podendo conduzir a alterações no processo de aprendizagem escolar do adolescente.

Perante as conclusões anteriormente expostas, parece-nos que os objetivos a que nos propusemos nesta investigação foram globalmente atingidos. Este trabalho respondeu a questões levantadas a propósito da regulação das emoções e da sua relação com alguns construtos psicológicos, contudo algumas limitações podem ser levantadas, as quais julgamos dificultarem ou impedirem a generalização das conclusões ou implicações dos resultados obtidos. Deste modo, apresentamos de seguida as principais limitações do nosso estudo e algumas propostas para futuras linhas de trabalho.

Relativamente aos resultados do estudo psicométrico, consideramos que alguns itens não saturaram corretamente nos respetivos fatores, comparativamente com o estudo original. Este facto poder-se-á ficar a dever à formulação de alguns itens que compõem o construto que está a ser avaliado, uma vez que durante a aplicação do questionário, os indivíduos solicitaram informações relativamente ao item 4, dado que era facilmente confundível com outros itens (itens 7 e 9), assumidos pelos sujeitos como semelhantes. Outro fator que também poderá ter contribuído para este comportamento psicométrico da versão portuguesa, é o facto de terem sido adicionados, por parte dos autores, à escala dois itens novos (item 20 e 21), que foram alvo de análise exploratória no nosso estudo.

Por outro lado, não foi realizado o estudo da estabilidade temporal dos resultados do *Questionário de Regulação das Emoções 2* através do cálculo do coeficiente de precisão teste-reteste. Em termos psicométricos, a estabilidade temporal dos resultados numa prova é entendida como a independência dos valores obtidos numa observação

relativamente ao momento em que esta se realiza. Uma vez que este aspeto está relacionado com a consistência ou replicabilidade das medidas empíricas, os estudos sobre a precisão constituem assim um vetor de grande importância. Deste modo, seria agora interessante prosseguir com novos trabalhos, nomeadamente que permitam avaliar a estabilidade temporal do *Questionário de Regulação das Emoções 2*.

Apesar de existirem algumas dificuldades inerentes ao uso exclusivo de medidas de auto-relato para a avaliação da regulação das emoções, consideramos que estas podem ser consideradas válidas. A informação psicológica que estas medidas fornecem são úteis e pertinentes, dado que quando os indivíduos completam medidas de autocaraterização, quer de estratégias de regulação emocional que adotam, quer da perceção do processo de ensino/aprendizagem escolar, têm que recordar, resumir e integrar a sua experiência passada num conjunto consistente de respostas. Deste modo, estas mesmas respostas podem ser utilizadas em outro contexto, como por exemplo, a promoção/intervenção de comportamentos escolares mais adaptativos e o desenvolvimento de programas de intervenção que promovam o desenvolvimento da regulação emocional.

Os resultados obtidos também suscitam o interesse e a necessidade de serem replicados, em futuros estudos, com outras amostras que representem um intervalo etário mais alargado. Com este enquadramento, seria possível determinar se o aumento da idade conduz à adoção de estratégias de regulação emocional funcionais e, por outro lado, contribuir para a validação das características adicionais da versão portuguesa do *Regulation of Emotion Questionnaire 2*, designadamente, no que diz respeito à avaliação da validade convergente, discriminativa e preditiva, no sentido de testar outras direções prováveis de influência. Para além disso, consideramos que se deve continuar a apostar na investigação relativamente à frequência com que os adolescentes adotam estratégias de regulação emocional, uma vez que este aspeto poderá contribuir, quer para um desenvolvimento adaptativo, quer para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem do estudante. Neste seguimento, poderão ser, também, trabalhadas as expectativas que o aluno apresenta em relação à sua competência para efetuar determinadas tarefas e as estratégias que o mesmo utiliza para desviar as perceções daqueles que o rodeiam e dele próprio da ausência/insuficiência evidenciada de aptidões

ou da ocorrência de baixos desempenhos acadêmicos, com o objetivo do estudante não desinvestir das suas aprendizagens. Seria igualmente pertinente estudar até que ponto a percepção de auto-eficácia acadêmica e as estratégias de auto-justificação do insucesso podem influenciar a qualidade da regulação emocional do adolescente. Para além disso, outro aspeto que poderia ser explorado em futuras investigações, seria a relação entre as estratégias de regulação emocional e outras dimensões importantes nesta fase de desenvolvimento, nomeadamente, as relações interpessoais e eventuais comportamentos risco.

O presente estudo incentiva a investigação no domínio da regulação das emoções e das percepções, crenças e estratégias relativamente à realização escolar, uma vez que estes fatores parecem-nos determinantes nas trajetórias desenvolvimentais adaptativas e na promoção do sucesso e bem-estar na aprendizagem escolar e, ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, J. A. & Izard, C. E. (1999a) A longitudinal study of emotion expression and personality development. *Journal of personality and social psychology*, 77 (3), 566-577.
- Abe, J. A. A. & Izard, C. (1999b) The developmental functions of emotions: an analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition & Emotion*, 13 (5), 523-549.
- Abreu, M.V. (1982). Motivos e Organizações Cognitivas na Construção da personalidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XVI, 331-342.
- Abreu, M.V., Leitão, L.M., Santos, E.R., Paixão, M.P. (1988). Mobilização de Potencialidades de Desenvolvimento Cognitivo e Promoção do Sucesso Escolar. *Psychologica*, 1, 1-26.
- Alderman, M.K. (2004). *Motivation for achievement, possibilitiesw for teaching and learning*. Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.
- Almeida, S. & Freire T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Averill J. R. (1994). Emotions are many splendored things. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: fundamental questions* (pp. 99-102). New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of though and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In Vasta, R. (Ed.), *Annals of Child development, 6, Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Betz, N.E., Hachett, G. (2006). Career Self-Efficacy Theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment, 14* (1), 3-11.
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 20-46.
- Borges, A., Matos, M. G. & Diniz, J. A. (2011). Processo Adolescente e Saúde Positiva: Âmbitos Afectivo e Cognitivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24* (2), 281-291
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development, 75* (2), 340-345.
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal Psychopathology Behavior Assessment, 32*, 92-95.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75* (2), 317-333.

- Cole, P. M., Michel, M. K., & O'Donnell-Teti, L. (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*, (73–100, Serial No. 240), 250–283.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- Damásio, A. (1999). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano* (19ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-America.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Diamond, L. M. & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: an integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic process. *Motivation and Emotion, 27* (2), 125-156.
- Dias, C.S., Cruz, J.F., & Fonseca, A.M. (2008, publicado em 2010). Emoções: Passado, presente e futuro. *Revista PSICOLOGIA, XXII* (2), 11-31 (Associação Portuguesa de Psicologia - Número temático: Emoções e comportamento social).
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95* (3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31* (2), 103-157.



- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276–302.
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (3), 236–259.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L., (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75 (2), 334-339.
- Faria, L. (1997). Objetivos de realização: Que implicações para o estudo da motivação? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, (1,2,3), 211-221.
- Faria, L.; Parracho, D. (2005). Objetivos de realização: construção de uma escala para o contexto escolar português. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 39, (1), 29-49.
- Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex, drugs and rock 'n' roll*. Los Angeles: Sage Publications.

- Figueira, G.P. (2007). *Relação entre as crenças de auto-eficácia, a orientação para objetivos, a atitude afetiva face ao futuro e o sucesso escolar em alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Freire, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico dos adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38 (5), 184-188.
- Frijda, N. H. (1994). Emotions are functional, most of the time. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: fundamental questions* (pp. 112-122). New York: Oxford University Press.
- Frijda, N. H. (2004). The psychologists' point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. (pp.59-74) New York: The Guilford Press.
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (2), 228–245.
- Galinha, I. C. (2010). *Bem-estar subjetivo: factores cognitivos, afetivos e contextuais*. Lisboa: Placebo.

- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28, 619-631.
- 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 Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41-54.
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy: coaching clients to work through their feelings*. Washington DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999a). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin & O. P. Johns (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2<sup>a</sup>ed) 525-552. New York: Guilford.
- Gross, J. J. (1999b). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.

- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 497-512). New York: The Guilford Press.
- Gross, J.J., Carstensen, L. L., Tsai, J., Skorpen, C. G., & Hsu, A. Y.C. (1997). Emotion and aging: experience, expression, and control. *Psychology and Aging, 12* (4), 590-599.
- 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 positive and negative emotions. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 95-103.
- Gross, J. J. & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*, 151-164.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J.J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: conceptual foundations. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guildford Press.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International, 12*, 229-238.

- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C.E. (2002) Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128 (5), 796-824.
- Izard, C. E., Ackerman, B. P. (2004) Motivacional, organization and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. (pp.253-264) New York: The Guilford Press.
- Izard, C.E., Fine, S., .Mostow, A., Trentacosta, C. & Campbell, J. (2002) Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14, 761-787.
- Izard, C. E. & Kobak, R. R. (1991). Emotions system functioning and emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dyregulation* (pp. 303-321). Cambridge: Cambridge University Press.
- James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- 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), 1301-1333.
- Kimble, C. E., Hirt, E.R. (2005). Self-Focus, Gender, and Habitual Self-Handicapping: Do they make a difference in behavioral self-handicapping? *Social Behavior and Personality*, 33 (1), 43-56.
- Kring, A. M. & Bachorowski, J. A. (1999). Emotions and psychopathology. *Cognition and emotion*, 13 (5), 575-599.

- Larson, R. J., & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development, 60*, 1250-1260.
- Lazarus, R. S. (1991a). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist, 46* (8), 819-834.
- Lazarus, R.S. (1991b). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist, 46* (4), 352-367.
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality, 74* (1), 9-46.
- LeDoux, J. (1998). *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Lewis, M. (2004). The emergence of human emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. (2nd. ed., pp.265-280) New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (Eds) (2004). *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.
- Lewis, A. R., Zinbarg, R. E., & Durbin, C. E. (2010). Advances, problems, and challenges in the study of emotion regulation: A commentary. *Journal Psychopathology Behavior Assessment, 32*, 83-91.
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Development issues in the study of coping [versão electrónica]. *International Journal of Behavioral Development, 22* (2), 287-313.

- Lucas, R., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 616-628.
- MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): A Psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *32*, 301–314.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008). *Análise Psicológica*, *3*, (XXXVI): 463-478.
- Martini, M. L. & Del Prette (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Académico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Interamerican Journal of Psychology*, *39* (3), 355-368.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2008). Culture and automatic emotion regulation. In M. Vanderkerckhove, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung, & S. Kronast (Eds.), *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance* (pp. 39-60). London: Blackwell Publishing.
- Medeiros, P., Loureiro, S., Linhares, M. & Marturano, E. (2000). A Auto-Eficácia e os Aspetos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *13* (3), 327-336.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., Urdan, T. (2000). *The Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. The University of Michigan.

- Midgley, C., & Urden, T.C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (2), 125-134.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- Neumann, A., van Lier, P. A. C., Gratz, K. L., & Koot, H. M. (2009). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 20 (10), 1-12.
- O'Leary, A. (1985). Self-Efficacy and health. *Behavior Research and Therapy*, 23(4), 437-451.
- Paixão, M.P., & Santos, C. (2007). *Escala em Padrões Adaptativos de Aprendizagem*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F., Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-efficacy, Selfconcept, and School Achievement.  
[Http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html](http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html).



- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 149-161.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2004). Auto-eficácia académica: Definição conceptual e recomendações metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 10, pp. 391-399). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Pina Neves, S. & Faria, N. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, XXXV: 635-652.
- Power, M.J., & Dalgleish, T. (1997). *Cognition and emotion: From order to disorder*. Hove: Psychology Press.
- Rebelo, A. (2011). *Estudo das relações entre a esperança vocacional, os padrões adaptativos de aprendizagem e a auto-estima num grupo de adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, J. L. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. In L. Almeida, e I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp. 163-176). Braga: APPORT.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.

- Sá, I. (2007). A auto-regulacao da aprendizagem: O papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.
- Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998) Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development*. (5th ed., pp. 237-309). New York: Wiley.
- Santos, C. (2008). *Estudo da relação do nível de realização académica com os padrões adaptativos de aprendizagem, a esperança, e as atitudes de carreira, em alunos do 3ºciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento Vocacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Coimbra.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schutte, N. S., Manes, R. R., & Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28, 21-31.
- Shih, S. (2005). Taiwanese Sixth Grader's Achievement Goals and Their Motivation, Strategy Use, and Grades: An Examination of the Multiple Goal Perspective. *The Elementary School Journal*, 106 (1), 39-80.
- Shin, D. & Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 474-492.

- Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante\_Perspetivas pelo Estudante*. Porto: Porto Editora.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development, 74* (6), 1869 – 1880.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 26* (3), 503-515.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology, 58*, 119-144.
- Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, pp. 667-676). San Diego, CA: Academic Press.
- Southam-Gerow, M. A. & Kendall, P. C. (2002) Emotion regulation and understanding. Implications for child psychotherapy and therapy. *Clinical Psychology Review, 22*, 189-222.
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: University Press.
- Streiner, D. L., & Norman, G. R.(2003). *Health measurement scales: a practical guide to their development and use*. Oxford: Oxford University Press.
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and emotional development. *Educational Psychology Review, 3* (4), 269-307.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Thompson, T. (2004). Re-examining the effects of noncontingent success on selfhandicapping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 239-260.
- Torisu, E. M. & Ferreira, A. C. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. *Ciências & Cognição*. 14 (3), 168-177.
- Vaz, F. M., Vasco, A. B., Greenberg, L., & Vaz, J. M. (2010). Avaliação dos processos emocionais dos pacientes em psicoterapia. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 697 - 708). Portugal: Universidade do Minho.
- Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In W. E. Saris, R. Veenhoven, A.C. Scherpenzeel & B. Bunting (Eds.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe*, (pp.11-48). Eötvös University Press.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies*, 1, 1-39.
- Veenhoven, R. (2005). Is life getting better? How long and happily do people live in modern society? *European Psychologist*, 10, 330-343.
- Warner, S., Moore, S. (2004). Excuses, Excuses: Self-Handicapping. Australian Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (4), 271-281.

- Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *32*, 37-47.
- Weems, C. F., & Pina, A. A. (2010). The assessment of emotion regulation: Improving construct validity in research on psychopathology in youth - an Introduction to the Special Section. *Journal Psychopathology Behavior Assessment*, *32*, 1-7.
- Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological Assessment*, *21* (4), 616-621.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*. *35* (2). 151-175.
- Zajonc R.B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, *39* (2), 117-123.
- Zajonc, R. B. (1998). Emotions. In: D. S. F. Gilbert, & G. Lindzey, (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 591-632). New York: Oxford University Press.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, *27*, 155-168.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81* (3), 329-339.
- Zimmermann, P. (1999). Structure and functions of internal working models of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment & Human Development*, *1* (3), 291-306.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 82-91.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

## **ANEXO II**



## **ANEXO III**

## **ANEXO IV**

## **ANEXO V**

## **ANEXO VI**

## **ANEXO VII**

## Declaração de Investigação

Exma Directora da Escola

---

Eu, Ana Cristina Ribeiro Pardal, no âmbito do Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Teresa Sousa Machado, venho solicitar autorização para realizar, neste estabelecimento de ensino, a aplicação de questionários a alunos com idades entre os 12 e os 15anos. Serão passados os seguintes instrumentos:

- Questionário Sócio-demográfico;
- REQ (Questionário de Regulação das Emoções);
- PALS (Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem);
- SWLS (Escala de Satisfação com a Vida).

O objectivo da investigação é estudar a relação entre estratégias de regulação das emoções nos adolescentes, padrões de aprendizagem e satisfação com a vida.

Os dados fornecidos pelos alunos são de carácter estritamente confidencial, os quais eu própria me responsabilizo, comprometendo-me a não divulgar.

Agradeço desde já a atenção dispensada e a sua colaboração!

---

(Ana Pardal)

## Declaração de Consentimento

Eu, abaixo assinado, \_\_\_\_\_,

Directora da Escola \_\_\_\_\_,

Compreendi a explicação que me foi fornecida relativamente ao estudo em questão, tomei conhecimento dos objectivos e do método previsto, autorizando que a mestranda Ana Pardal recolha, nesta escola, a sua amostra para a investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
(Localidade) (Dia) (Mês) (Ano)

\_\_\_\_\_  
( A Directora da Escola)

## Declaração de Investigação

Exmo (a) Sr (a):  
Encarregado (a) de Educação

Venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para a participação do seu educando numa investigação científica sobre regulação das emoções, padrões de aprendizagem e satisfação com a vida. A investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Neste sentido, serão aplicados alguns questionários (questionário sócio-demográfico, questionário de regulação das emoções, questionário dos padrões de aprendizagem e questionário de satisfação com a vida), os quais não incluirão dados identificativos relativamente ao seu educando nem relativos à sua família.

É, ainda, de realçar o carácter estritamente confidencial dos dados fornecidos pelo aluno, os quais me comprometo a não divulgar.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Ana Pardal  
(Psicóloga)

---

## Declaração de Consentimento

Eu, abaixo assinado, \_\_\_\_\_,  
Encarregado (a) de Educação do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_,  
Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo em questão, tomei conhecimento dos objectivos e métodos previsto e autorizo o meu educando participe na investigação de Ana Pardal.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_  
(Localidade) (Dia) (Mês) (Ano)

---

(Assinatura do (a) Encarregado (a) Educação)



**ESCALA DE PADRÕES ADAPTATIVOS DE APRENDIZAGEM**  
**Percepções, Crenças e Estratégias relativamente à Realização Escolar**

Idade \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade \_\_\_\_\_ Sexo: M/F    Data: \_\_\_\_\_

Seguem-se algumas afirmações acerca de ti próprio enquanto aluno desta turma. Para cada afirmação, faz um círculo à volta do número correspondente à alternativa que melhor descreve o que tu pensas.

Ex.: *Eu gosto de gelado de morango*

**1 = Totalmente Falso; 2 = Falso; 3 = Algo Verdadeiro; 4 = Verdadeiro; 5 = Muito Verdadeiro**

1. Alguns estudantes divertem-se na noite anterior aos testes. Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem dizer que essa foi a razão. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

2. Tenho a certeza que sou capaz de fazer os trabalhos que me são propostos nas aulas, mesmo os mais difíceis.

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

3. Eu consigo fazer quase todos os trabalhos das aulas se não desistir.

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

4. Alguns alunos envolvem-se propositadamente em muitas actividades. Assim, se não tiverem um bom desempenho nas actividades escolares, podem dizer que isso é porque estão envolvidos em outras coisas. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

5. Eu consigo fazer até o trabalho que é proposto nas aulas, por mais difícil que seja, se tentar.

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

6. Estou certo de que consigo dominar as competências ensinadas nas aulas durante este ano.

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

7. Alguns alunos procuram razões para evitar estudar (não se sentem bem, têm que ajudar os pais, têm que tomar conta do irmão ou irmã, etc). Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem dizer que estas são as razões, Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

8. Mesmo que o trabalho seja difícil eu consigo aprender.

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

9. Ter boas notas na escola não me dará garantias de que terei um bom emprego quando crescer.

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

10. Alguns alunos não se esforçam propositadamente na aula. Se não conseguirem ter um bom desempenho, poderão dizer que foi porque não tentaram. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

11. Às vezes faço batotice no meu trabalho das aulas.

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

12. Alguns alunos adiam fazer o trabalho das aulas até ao último minuto. Se não tiverem um bom desempenho, poderão dizer que essa é a razão. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO

13. Alguns alunos deixam que os colegas os impeçam de prestar atenção nas aulas ou de fazerem os seus trabalhos de casa. Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem atribuir a responsabilidade aos seus colegas. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO		ALGO VERDADEIRO		MUITO VERDADEIRO



## Satisfaction With Life Scale (SWLS)

Diener & Emmons & Larsen & Griffin, 1985

---

### Tradução e adaptação da Versão Portuguesa

Simões, 1992, FPCE-UC

ID \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Sexo: M / F Data: \_\_\_\_\_

Mais abaixo, encontrarás cinco frases, com que poderás concordar ou discordar. Emprega a escala de 1 a 5, à direita de cada frase. Marca uma cruz (x), dentro do quadrado, que melhor indica a tua resposta, tendo em conta as seguintes opções:

1. Discordo Muito
2. Discordo um Pouco
3. Não Concordo Nem Discordo
4. Concordo um Pouco
5. Concordo Muito

1 – A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.	1	2	3	4	5
2 – As minhas condições de vida são muito boas.	1	2	3	4	5
3 – Estou satisfeito com a minha vida.	1	2	3	4	5
4 – Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.	1	2	3	4	5
5 – Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	1	2	3	4	5

## Regulation of Emotion Questionnaire 2

K. F. V. Phillips & M. J. Power, 2007

### Tradução e Adaptação da Versão Portuguesa

Ana Pardal & Teresa S. Machado, 2012, FPCE-UC

ID \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_ Sexo: M/F Data: \_\_\_\_\_

Todos nós experienciamos diferentes tipos de sentimentos ou emoções. Por exemplo, diferentes eventos nas nossas vidas fazem-nos sentir felizes, tristes, zangados, etc...

As questões que se seguem pedem-lhe que reflecta sobre com que frequência faz certas coisas em resposta às suas emoções. Não é necessário reflectir sobre emoções em particular, apenas com que frequência geralmente faz as coisas abaixo enumeradas.

Por favor, assinale a opção que corresponde à resposta que mais se adequa. Todos nós reagimos às nossas emoções de diferentes modos, por isso, não há respostas certas ou erradas.

Geralmente como reage às suas emoções?	Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente	Sempre
1. Falo com alguém sobre a forma como me sinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Descarrego os meus sentimentos nos outros insultando-os (ex. gritando, discutindo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Procuo contacto físico com amigos e familiares (ex. abraços, segurar as mãos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Revejo (repenso) os meus pensamentos e crenças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Faço mal a mim próprio (a) de alguma forma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Faço actividade física (ex. desporto, caminhada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Repiso os meus pensamentos e sentimentos (ex. estou sempre a pensar nas mesmas coisas e não consigo parar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Geralmente como reage às suas emoções?	Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente	Sempre
8. Procuo outros para me aconselhar	○	○	○	○	○
9. Revejo (repenso) os meus objectivos ou planos	○	○	○	○	○
10. Descarrego os meus sentimentos nos outros fisicamente (ex. lutando, insultando-os)	○	○	○	○	○
11. Relativizo a situação	○	○	○	○	○
12. Concentro-me numa actividade agradável	○	○	○	○	○
13. Tento fazer com que os outros se sintam mal (ex. sendo rude, ignorando-os)	○	○	○	○	○
14. Penso em pessoas melhores do que eu e faço sentir-me pior	○	○	○	○	○
15. Guardo os sentimentos para mim mesmo	○	○	○	○	○
16. Planeio o que poderei fazer melhor na próxima vez	○	○	○	○	○
17. Agrido outras pessoas (ex. digo-lhes coisas desagradáveis, magoando-os)	○	○	○	○	○
18. Descarrego nos objectos à minha volta (ex. estragando deliberadamente coisas)	○	○	○	○	○
19. As coisas parecem irreais (sinto-me estranho (a), fico a sonhar acordado (a) )	○	○	○	○	○
20. Telefono a amigos ou familiares	○	○	○	○	○
21. Saio e faço algo agradável (ex. cinema, compras, comer fora, encontro-me com amigos)	○	○	○	○	○

Obrigada pela sua colaboração!

## Questionário Sócio-Demográfico

Este questionário pretende que nos indiques alguns dados pessoais acerca ti, os quais serão salvaguardados pelo anonimato (daí não perguntarmos o teu nome) e pela confidencialidade (não vamos revelar estes dados a ninguém). Não existem respostas certas ou erradas, existem apenas as tuas respostas. Por isso, pedimos que sejas sincero/a ao preencher estes parâmetros.

Nos itens com um quadrado, pedimos que indiques a tua resposta com uma cruz (X). Nos itens com um espaço em branco, deves escrever aquilo que te é pedido.

1. **Escola** \_\_\_\_\_

2. **Género**

a. Feminino                       b. Masculino

3. **Data de Nascimento** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

4. **Tens irmãos?**

a. Não   
b. Sim  Quantos? \_\_\_\_\_

5. **A tua escolaridade**

a. 7ºano     b. 8ºano     c. 9ºano     d. 10ºano

6. **Já reprovaste alguma vez?**

a. Sim     b. Não

7. **Vives em meio rural**  **ou urbano**

8. **Profissão do teu pai** \_\_\_\_\_

9. **Profissão da tua mãe** \_\_\_\_\_

10. **Escolaridade do teu pai**

a. Ensino Primário (1º ao 4ºano)	<input type="checkbox"/>	b. 2º Ciclo do Ensino Básico (5º ou 6ºano)	<input type="checkbox"/>
c. 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º ou 9ºano)	<input type="checkbox"/>	d. Ensino Secundário (10º, 11º ou 12ºano)	<input type="checkbox"/>
e. Ensino Superior	<input type="checkbox"/>	f. Outro _____	<input type="checkbox"/>

11. **Escolaridade da tua mãe**

a. Ensino Primário (1º ao 4ºano)	<input type="checkbox"/>	b. 2º Ciclo do Ensino Básico (5º ou 6ºano)	<input type="checkbox"/>
c. 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º ou 9ºano)	<input type="checkbox"/>	d. Ensino Secundário (10º, 11º ou 12ºano)	<input type="checkbox"/>
e. Ensino Superior	<input type="checkbox"/>	f. Outro _____	<input type="checkbox"/>