

REGULAÇÃO EMOCIONAL: A CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO E RESULTADOS INICIAIS

Miriam Cruvinel^{*}

Evely Boruchovitch^{**}

RESUMO. Este estudo descreve os passos da construção de um instrumento qualitativo para investigar estratégias de regulação emocional de estudantes brasileiros e relata os resultados iniciais obtidos com a aplicação do instrumento. Participaram 54 alunos de 3ª e 4ª séries de uma escola pública de Campinas. O instrumento é composto por uma entrevista com 24 questões relativas a quatro emoções: tristeza, raiva, medo e alegria, e oito pranchas com figuras de crianças expressando cada emoção investigada. As respostas dos estudantes foram submetidas à análise de conteúdo. Um sistema de categorização foi desenvolvido para cada questão. A consistência do processo de codificação foi avaliada por dois juízes independentes, alcançando valores aceitáveis. Os resultados indicam que o engajamento em atividades prazerosas foi a estratégia mais mencionada para lidar com a tristeza, a raiva e o medo e para manter a alegria. Sugere-se que novos estudos sejam conduzidos com base no instrumento desenvolvido, tendo em vista contribuir para o seu refinamento.

Palavras-chave: estratégias de regulação emocional; instrumento qualitativo; Ensino Fundamental.

EMOTIONAL REGULATION: THE CONSTRUCTION OF AN INSTRUMENT AND PRELIMINARY RESULTS

ABSTRACT. This study is aimed at both describing the steps of construction of a qualitative instrument to investigate the emotional regulation strategies of Brazilian students, and reporting preliminary results. The sample was composed of 54 third and fourth grade basic education students of a public school in Campinas. The instrument consists of a 24 interview questions grouped into four emotions: sadness, anger, fear and happiness. It also includes eight boards with pictures of children expressing each of the emotions investigated. Students' answers to interview questions were studied through content analysis. A system of categories was developed for each question and the reliability of the coding procedures was evaluated by two independent raters. The percentage of agreement between them was acceptable. The results showed that engagement in pleasant activities was the most frequent strategy to deal with sadness, anger, fear and to keep happiness. Future studies employing this instrument should be carried out to better refine it.

Key words: Emotional regulation strategies; qualitative instrument; basic education.

REGULACIÓN EMOCIONAL: CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO Y RESULTADOS PRELIMINARES

RESUMEN. Este estudio describe los pasos de la construcción de un instrumento cualitativo para investigar estrategias de regulación emocional de estudiantes brasileños y describe los resultados preliminares. Participaron 54 alumnos de 3ª e 4ª serie, de una escuela pública de Campinas. El instrumento es compuesto por una entrevista con 24 cuestiones relativas a cuatro emociones: tristeza, rabia, miedo y alegría y ocho tablas con figuras de niños expresando cada emoción investigada. Las respuestas de los estudiantes fueron sometidas al análisis de contenido. Un sistema de categorización fue desarrollado

^{*} Psicóloga pela PUCCAMP. Doutora em Educação na área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Docente de pós-graduação – Unicamp, Brasil.

^{**}Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ph.D em Educação pela University of Southern California, Los Angeles. Professora Associada e Livre Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Brasil.

Apoio CAPES e CNPq.

para cada cuestión. La consistencia del proceso de codificación fue evaluada por dos jueces independientes. La concordancia entre ellos fue buena. Los resultados indican que la implicación en actividades placenteras fue la más mencionada para lidiar con la tristeza, rabia y miedo y para mantener la alegría. Se sugiere que estudios futuros sean conducidos con base en el instrumento desarrollado, teniendo en cuenta contribuir para su refinamiento.

Palabras-clave: Estrategias de regulación emocional; instrumento cualitativo; enseñanza fundamental.

Durante o ciclo vital todas as pessoas se defrontam com situações difíceis e estressantes, capazes de provocar diversas emoções. Naturalmente, a presença de emoções intensas e, muitas vezes, negativas exige uma adaptação do organismo, no sentido de o indivíduo empregar estratégias de enfrentamento ou estratégias de regulação emocional para que o equilíbrio volte a se instalar e ele adquira bem-estar físico e psíquico. A autorregulação das emoções é a expressão usada para definir os processos envolvidos na forma de lidar com níveis elevados de emoções positivas e negativas (Kopp, 1989).

Em linhas gerais, Damásio (2000), em uma perspectiva neurobiológica, explica que as pessoas, desde o início da vida, já estão preparadas para enfrentar situações que exigem um processo de adaptação, e acrescenta que, quando uma emoção é ativada, o organismo se prepara para atingir bons níveis de bem-estar, o que, por sua vez, traz consequências no funcionamento corporal e nas estruturas cerebrais.

Numa visão cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação, Garber et al. (1991), citados por Boruchovitch (2004), propõem um modelo para o desenvolvimento da autorregulação afetiva, em que sugerem algumas etapas para um controle eficiente das emoções. A primeira delas é a percepção do aparecimento da emoção e da necessidade ou não de controlá-la, seguida pela identificação da causa do afeto e do que poderia ser feito. A terceira etapa consiste no estabelecimento de metas e a quarta seria levantar possibilidades de respostas para alcançá-la. Em seguida, é importante avaliar os possíveis resultados e, por último, o desempenho das respostas escolhidas.

Para Arándiga e Tortosa (2004), cada emoção requer o emprego de diferentes estratégias de regulação ou de enfrentamento. Com a finalidade de lidar melhor com a tristeza, estratégias como reestruturação cognitiva, execução de atividades de lazer, atividades sociais e esportivas têm sido empregadas. Para a raiva, os autores descrevem que as estratégias de enfrentamento são diversas, e citam a distração, as autoverbalizações, a assertividade, a mudança de pensamento, o relaxamento muscular, o afastamento da situação, entre outras. No caso do medo, as estratégias estão relacionadas aos comportamentos de solicitação de ajuda e os autores sugerem a identificação da origem do medo e a avaliação de sua veracidade. Estratégias de regulação da alegria

implicam o uso das que objetivam a manutenção do sentimento de satisfação e o prolongamento do bem-estar físico e psicológico produzido por essa emoção.

A literatura tem revelado que as estratégias de regulação das emoções melhoram com a idade e podem ser diferentes, dependendo do contexto cultural em que a criança vive. De modo geral, com o avançar do desenvolvimento, estratégias mais sofisticadas, como, por exemplo, as estratégias cognitivas, são as mais utilizadas pelas pessoas (Cassette & Gaudreau, 1996; Dias, Vikan & Gravas, 2000; Vikan & Dias, 1996). No entanto, crianças mais novas também apresentam indícios de que empregam estratégias para regular suas emoções. De acordo com Harris (1983), a autorregulação em crianças se inicia com a percepção das relações causais próprias das experiências emocionais. Harris (1983) verificou que as crianças de quatro anos de idade já percebem que, com o passar do tempo, uma emoção se torna menos intensa. Por volta dos seis anos a criança é capaz de notar que a emoção se dissipa quando ela deixa de pensar nela ou, ainda, que a emoção pode ser alterada em função das situações que lhe sucedem. A partir dessa compreensão, a criança reconhece que pode mudar suas emoções e passa a desenvolver a habilidade de regulá-las.

Características culturais têm sido apontadas como variáveis importantes no emprego de estratégias de regulação emocional. De acordo com o estudo de Vikan e Dias (1996), crianças brasileiras tendem a usar mais estratégias de regulação emocional que envolvam brincadeiras e interação social, enquanto as crianças norueguesas são mais propensas a empregar técnicas cognitivas para lidar com a emoção. Da mesma forma, Dias, Vikan e Gravas (2000) verificaram que crianças norueguesas apresentaram mais respostas cognitivas e menos respostas sociais para raiva, mas não para tristeza. Foi observado que as crianças brasileiras buscam mais os pais e menos os amigos para apoio na regulação emocional. A Técnica Cognitiva, para lidar com as emoções, foi definida por Dias, Vikan e Gravas (2000) como uma tentativa de se alterar uma emoção a partir da mudança de pensamento, seja em focalizar um estímulo ("Pensar em alguma coisa que a faça feliz"), em reassegurar ("Pensar que o fato não significa nada"), em desviar ("Pensar sobre outra coisa") e em suprimir ("Esquecer o fato", "Não pensar sobre ele").

A investigação de Dell'Aglio e Hutz (2002) mostrou que as crianças usam estratégias diferentes, dependendo das pessoas envolvidas no conflito. Elas tendem a usar mais estratégias de busca de apoio social e de ação agressiva diante de um conflito com os pares e mencionam estratégias de ação direta, evitação e aceitação quando o conflito ocorre com adultos.

Diferenças entre meninos e meninas também parecem influenciar o uso de estratégias de regulação das emoções. No estudo de Lisboa et al. (2002) verificou-se que, diante de conflitos com colegas, os meninos tendem a empregar mais estratégias de agressão física que as meninas, e estas usam mais a agressão verbal. Quando enfrentam problemas com o professor, as meninas costumam adotar mais a inação ou “fazer nada”.

Observa-se na literatura internacional e nacional que existem diferentes formas de se avaliar a regulação emocional de crianças e adolescentes. De acordo com Walden, Harris e Catron (2003), a falta de medidas validadas e a necessidade de cautela na administração dos instrumentos são os principais problemas relacionados à regulação emocional. Embora as crianças estejam em uma posição privilegiada para avaliarem suas experiências emocionais, pode haver limitações quanto à sua compreensão e ao seu relato de emoções. Mencionam esses autores que outra forma possível - porém não necessariamente garantida - de aumentar a precisão e a confiabilidade das informações pode ser a aplicação de questionários para os pais ou outros informantes. Os inventários de autoavaliação, as entrevistas, as vinhetas, as brincadeiras, o uso de fantoches e desenhos e instrumentos que podem ser respondidos por outras pessoas têm sido os recursos mais frequentemente empregados em pesquisas sobre o tema. (Giacomoni & Hutz, 2006; Machado et al., 2008; Melo, 2005; Melo, Moreira & Soares, 2004; Oliveira, Dias & Roazzi, 2003; Santos, 2005; Walden, Harris & Catron, 2003).

Entre as principais medidas de autorrelato existentes na literatura internacional estão o *How I Feel – HIF* (Walden, Harris & Catron, 2003), o *Coping Strategies Inventory* (Ryan-Wenger, 1990) e o *Affect Knowledge Test* (Machado et al. 2008). Dentre os instrumentos voltados para pais, há o *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES), desenvolvido por Fabes, Eisenberg e Bernzweig (1990), e o Questionário de *Coping*, com as Emoções Positivas – Pais (QCEP-P), de Melo, Moreira e Soares (2004).

No Brasil são encontrados os seguintes instrumentos: Inventário de Estratégias de *Coping* (Lazarus & Folkman, 1984 adaptado por Savóia, Santana & Mejias, 1996), Inventário Multifatorial de *Coping* para Adolescentes – IMCA-43 (Balbinotti, Barbosa, Wiethaeuper & Teodoro,

2006), Teste de Autopercepção de Emoções (Sisto & Bazi, 1999), Escala de Afeto Positivo e Negativo (Giacomoni & Hutz, 2006) e a Escala de Enfrentamento para Adolescentes – ASC (Frydenberg & Lewis, 1997, adaptada por Câmara & Carlotto, 2007).

Embora se constatem avanços no que concerne à avaliação da regulação emocional em crianças e adolescentes brasileiros (Balbinotti, Barbosa, Wiethaeuper & Teodoro, 2006; Câmara & Carlotto, 2007; Giacomoni & Hutz, 2006; Câmara & Carlotto, 2007; Savóia, Santana & Mejias, 1996), os esforços são ainda incipientes, o que torna necessária a continuidade de pesquisas para o desenvolvimento e o refinamento de medidas dessa variável em nosso meio (Antoniazzi, Dell'Aglio & Bandeira, 1998; Boruchovitch, 2006).

Como descrito em Boruchovitch e Schall (1999), sabidamente, há vantagens e desvantagens tanto em instrumentos objetivos quanto em medidas qualitativas. Não obstante, alguns pesquisadores reforçam a importância do emprego do instrumento qualitativo em estudos iniciais, inclusive como o primeiro passo para o desenvolvimento subsequente de medidas mais objetivas (Gunther & Lopes, 1990; Isaac & Michael, 1982). Neste sentido, o objetivo do presente estudo é descrever os passos relativos à construção de um instrumento qualitativo para investigar estratégias de regulação emocional de estudantes brasileiros do ensino fundamental, bem como relatar os resultados iniciais obtidos com a aplicação do instrumento. Vale dizer que as questões do instrumento foram elaboradas tendo como referencial teórico a Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação, que assume que autorregulação envolve algumas habilidades, como percepção da emoção, monitoramento e regulação dos estados emocionais (Boruchovitch, 2004).

Tal como em outros estudos (Walden, Harris & Catron, 2003), nesta pesquisa inicial optou-se por investigar a alegria, a tristeza, a raiva e o medo, por serem consideradas emoções primárias e universais que surgem logo no início do desenvolvimento infantil (Damásio, 2000). A descrição da entrevista para avaliar a regulação emocional de estudantes brasileiros do ensino fundamental será feita a seguir.

ENTREVISTA E PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DA REGULAÇÃO EMOCIONAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - EPRE (CRUVINEL & BORUCHOVITCH, 2004)

O instrumento é formado por 24 questões, cuja finalidade é investigar a percepção e monitoramento das emoções, bem como as estratégias de regulação emocional empregadas por crianças do Ensino

Fundamental. As questões foram agrupadas em quatro tipos: tristeza, raiva, medo e alegria. Assim, cada uma das quatro emoções é avaliada por seis questões, totalizando as 24 perguntas, elaboradas a partir da literatura a respeito das habilidades envolvidas na autorregulação emocional, mais precisamente habilidades como percepção das emoções, monitoramento e regulação de estados emocionais à luz da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação, referencial adotado no presente estudo.

Aos participantes são dadas as seguintes instruções: “Você sabe que todas as pessoas, inclusive as crianças, têm sentimentos e emoções, como alegria, tristeza, raiva, medo, nervoso e outras. Eu vou fazer perguntas sobre alguns desses sentimentos e gostaria de saber o que você faz quando sente, por exemplo, tristeza. Podemos começar?”.

Assim como em outros estudos, com o objetivo de motivar o participante, optou-se pela inclusão de pranchas com ilustrações, concomitantemente à apresentação das perguntas (Dias et al. 2000; Neves, 2002). Assim, para cada emoção existe uma prancha, com o desenho de uma criança, expressando a emoção que será investigada. O instrumento é composto por oito pranchas e a escolha do desenho coincide com o sexo do participante, sendo: menino e menina tristes, menino e menina com raiva, menino e menina com medo e menino e menina alegres.

A título de ilustração, segue abaixo o exemplo de algumas questões que avaliam estratégias referentes à tristeza: “Você costuma sentir-se triste?”; “Você costuma perceber quando se sente triste?”; “Quando você se sente triste, costuma fazer alguma coisa para melhorar a sua tristeza?”; “Quando você está triste, acha que sua tristeza o atrapalha em alguma coisa?”; “O que costuma deixar você triste?”

PARTICIPANTES

A amostra do presente estudo foi composta por 54 alunos de 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental, sendo 18 (33,3%) do sexo masculino e 36 (66,7%) do sexo feminino. A faixa etária variou de 8 a 11 anos. Cerca de 22 estudantes (40,7%) tinham 8 anos, 27 (50%) tinham 9 anos, 4 (7,4%) estavam com 10 anos e apenas um aluno tinha 11 anos de idade. No que se refere à escolaridade, 40 (74,1%) frequentavam a terceira série e 14 (25,9%) estavam na quarta série. Todos eram de uma escola pública da cidade de Campinas, São Paulo. Quanto à repetência escolar, verificou-se que 51 alunos (94,4%) não eram repetentes e 3 (5,6%) eram repetentes. A amostra foi

formada por voluntários cujos pais autorizaram sua participação, mediante a garantia de que não haveria nenhum prejuízo caso não desejassem participar.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (N.º 003/2005), foi iniciada a coleta de dados. Cabe mencionar que todos os cuidados éticos tomados na presente investigação foram baseados na Resolução 196/96 do Ministério da Saúde. A coleta de dados foi iniciada em seguida ao consentimento dos pais. Somente foram convocados para a entrevista os alunos cujos pais permitiram sua participação na pesquisa. A aplicação do instrumento foi realizada individualmente pelo primeiro autor, no próprio ambiente escolar e no horário de maior conveniência dos participantes e da escola. As questões da entrevista foram lidas para o participante e as respostas foram anotadas na íntegra. A aplicação do material teve duração de aproximadamente 20 minutos. A coleta de dados foi precedida de um estudo-piloto, visando ao refinamento do instrumento e ao treinamento do pesquisador.

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

As respostas dos participantes às questões abertas do instrumento foram examinadas mediante os procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 1991; Berelson, 1952). Foi realizada uma descrição detalhada das categorias encontradas em cada questão da entrevista. Empregou-se um sistema de categorização para cada pergunta do instrumento, tendo-se como referência a literatura da área (Arándiga & Tortosa 2004; Dell’Aglia & Hutz 2002; Lisboa et al. 2002; Oliveira et al. 2003). Para maximizar a consistência da análise de dados, cada categoria foi definida operacionalmente e em 2008 foi cuidadosamente desenvolvido por Cruvinel e Boruchovitch um conjunto de regras para a classificação de uma resposta, numa dada categoria. Conforme recomendam os procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 1991; Berelson, 1952), a consistência do processo de categorização foi avaliada por dois juízes independentes, que analisaram cerca de 40% das respostas totais dos participantes, escolhidas aleatoriamente. Optou-se pela participação de um juiz doutor em Educação e por outro, de uma profissão não relacionada a esta área. A porcentagem de concordância entre o pesquisador e os juízes foi estimada para cada questão e variou de 75% a 100%,

atingindo um valor total médio de 82,75%. Somente em uma questão o sistema de categorias precisou ser revisto.

RESULTADOS

Em decorrência da análise de conteúdo, as questões do instrumento foram agrupadas em cinco itens para as emoções tristeza, raiva e medo e quatro itens para alegria. Para tristeza, raiva e medo, os cinco itens foram: estratégias para melhorar tristeza, raiva e medo; motivos que levam a criança a não fazer nada para melhorar sua tristeza, sua raiva e seu medo; caráter prejudicial dessas emoções; estratégias para tristeza, raiva e medo não atrapalharem; e, finalmente, motivos que geram essas emoções. Para a alegria, os quatro itens encontrados foram: estratégias para manter-se alegre; motivos para ser uma pessoa alegre; motivos para não ser uma pessoa alegre e motivos que geram alegria.

Quanto às categorias encontradas para a questão “O que você costuma fazer para melhorar sua tristeza, raiva ou medo?” foram observadas oito categorias: controle do comportamento e da emoção; atividades prazerosas e agradáveis; busca de distração; busca de suporte afetivo-social; controle do pensamento; externalização da raiva; resolução de problema e “não sei”, vago e distorcido. Apenas quatro categorias foram encontradas na questão “Por que você não faz nada para melhorar sua tristeza, sua raiva e seu medo?”, a saber: sentimento de impotência; “não sei”; falta de consciência e comportamento inalterado.

Para a questão “Em que você acha que sua tristeza, sua raiva e seu medo o atrapalham?” apareceram sete categorias: ambiente escolar; pensamento intrusivo; sensações negativas; interações sociais; atividades diárias gerais; “não sei” e “não atrapalha”.

No que se refere aos motivos que levam à tristeza, à raiva e ao medo, surgiram as seguintes categorias: “não sei”; doença ou morte; agressão física ou verbal; falta de suporte afetivo-social; acontecimentos ruins; proibição; ambiente escolar; ausência de atividade lúdica; frustração; pensamentos ruins ou negativos; animais; condições ambientais e fenômenos da natureza; figuras mitológicas; ausência de sentimento negativo e outras.

Para a alegria, na questão “O que você costuma fazer para continuar alegre?” foram encontradas sete categorias: atividades prazerosas e agradáveis; busca de suporte afetivo-social; controle do pensamento; “não sei”; vago/distorcido; ambiente escolar; comportamento inalterado.

Para a questão “Você se considera uma pessoa alegre? Por que sim?” – surgiram cinco categorias:

qualidades pessoais; afetividade e apoio social; atividades agradáveis e prazerosas; sucesso escolar e “não sei”; redundante. Para aqueles que não se consideram pessoas alegres surgiram três categorias: presença de emoção negativa, acontecimentos ruins e ambiente escolar. Quanto aos motivos que geram alegria, foram encontradas cinco categorias: atividades agradáveis e prazerosas; demonstração de afeto de terceiros; ambiente escolar; qualidades pessoais; “não sei”; redundante. O sistema completo de categorias e regras de categorização pode ser encontrado em Cruvinel (2009).

As respostas dos participantes a respeito das estratégias para melhorar a tristeza, a raiva e o medo e das estratégias para manutenção da alegria podem ser visualizadas na Tabela 1.

Tabela 1. Frequência e Porcentagem das Categorias de Estratégias de Regulação Emocional para Melhorar a Tristeza, a Raiva e o Medo, e Estratégias para Manutenção da Alegria

“O que você costuma fazer para melhorar a tristeza?”	N	%
Atividades prazerosas	29	70,73
Controle do pensamento	8	19,51
Busca de suporte afetivo-social	7	17,07
Distração	5	12,20
Controle do comportamento e emoção	2	4,87
Não sabe	1	2,44
“O que você costuma fazer para melhorar a raiva?”	N	%
Atividades prazerosas	13	36,11
Controle do comportamento e emoção	10	27,78
Controle do pensamento	8	22,22
Distração	4	11,11
Resolução do problema	4	11,11
Busca de suporte afetivo-social	3	8,33
Externalização da raiva	2	5,56
Não Sabe	2	5,56
“O que você costuma fazer para melhorar o medo?”	N	%
Resolução do problema	12	36,36
Controle do pensamento	7	21,21
Busca de suporte afetivo-social	6	18,18
Distração	4	12,12
Atividades prazerosas	3	9,09
Controle do comportamento e emoção	3	9,09
Não sabe	1	3,03
“O que você costuma fazer para continuar alegre?”	N	%
Atividades prazerosas	33	76,74
Busca de suporte afetivo-social	6	13,95
Não sabe, vago ou distorcido	4	9,30
Comportamento inalterado	4	9,30
Controle do pensamento	3	6,98
Ambiente escolar	1	2,33

A Tabela 1 mostra que, dentre as categorias encontradas, a realização de atividades prazerosas e agradáveis foi a mais frequente, principalmente como uma forma de lidar com a tristeza (70,73%) e a raiva (36,11%), bem como uma maneira de manter-se alegre (76,74%). A categoria *atividades prazerosas e agradáveis* inclui respostas nas quais o participante procura fazer coisas de que gosta e que lhe trazem

prazer e satisfação. Exemplos de respostas são: brincar; andar de bicicleta; divertir-se; animar-se; assistir TV; ouvir música; passear; fazer coisas engraçadas; fazer coisas de que gosta. Para lidar com o medo, o maior percentual de participantes (36,36%) relatou o uso da estratégia de resolução de problema, que inclui respostas nas quais o participante relata enfrentar o conflito, procurando encontrar uma solução para a situação. Um exemplo consiste em pedir desculpas e resolver o problema.

Quando alguns participantes foram questionados a respeito dos motivos pelos quais não faziam nada para melhorar a tristeza, a raiva e o medo, verificou-se que as categorias mais frequentemente mencionadas foram “Não Sabe” (53,85%) e “Sentimento de Impotência” (44,44%).

Respostas referentes ao caráter prejudicial da tristeza, da raiva e do medo podem ser visualizadas na Tabela 2.

Tabela 2. Frequência e Porcentagem das Categorias para a Questão: “Em que Você Acha que a Tristeza, a Raiva ou o Medo Atrapalham?”

Tristeza	N	%
Pensamento intrusivo	13	41,94
Ambiente escolar	10	32,26
Atividades diárias	7	22,58
Não Sabe	4	12,90
Sensações negativas	4	12,90
Interações sociais	2	6,45
Raiva	N	%
Atividades diárias	10	27,78
Ambiente escolar	9	25
Pensamento intrusivo	9	25
Interação social	8	22,22
Sensações negativas	6	16,67
Não sabe	1	2,78
Medo	N	%
Atividades diárias	10	41,67
Pensamento intrusivo	5	20,83
Sensações negativas	5	20,83
Ambiente escolar	2	8,33
Não sabe	2	8,33
Interação social	1	4,17
Não atrapalha	1	4,17

Observa-se na Tabela 2 que, quando questionados a respeito daquilo em que a presença dessas emoções atrapalha, os resultados foram: sentir-se triste atrapalha por ter pensamentos intrusivos; ou seja, 41,94% disseram que não conseguem parar de pensar no motivo que causou a tristeza, ficando com uma ideia fixa. A raiva e o medo atrapalham nas atividades

diárias gerais (27,78% para raiva e 41,67% para medo), indicando que essas emoções atrapalham nas brincadeiras, em fazer as coisas; na vida; em não conseguir fazer nada e em dormir. Estratégias de controle do pensamento e controle do comportamento são utilizadas para minimizar o caráter prejudicial da tristeza, da raiva e do medo. Dessa maneira, 33,33% dos alunos disseram que, para a tristeza não atrapalhar, costumam empregar a estratégia de controle do pensamento, 31,58% procuram utilizar o controle do comportamento para a raiva não atrapalhar e 35% disseram que “Não sabem o que fazer para o medo não atrapalhar”. A categoria *controle do pensamento* sugere respostas nas quais o participante tenta alterar ou modificar sua forma de pensar, para afastar uma emoção que o possa estar incomodando. Exemplos de respostas são: pensar em coisas boas; pensar que não vai adiantar ficar triste; esquecer pensamento ruim; parar de ficar triste; animar-se, não ligar; pensar em outra coisa; não pensar; rezar. Já a categoria *controle do comportamento* consiste em o participante tentar modificar seu comportamento como uma forma de dominar suas emoções. Para isso, o aluno procura parar de chorar; ficar quieto; ir para outro lugar; enxugar as lágrimas; respirar fundo; acalmar-se; dormir; tomar água e nadar.

No presente estudo pesquisou-se também sobre a alegria, mais especificamente, as estratégias de manutenção da alegria, bem como os motivos que geram esse sentimento. Os motivos que geram tristeza, raiva, medo e alegria podem ser vistos na Tabela 3.

Tabela 3. Frequência e Porcentagem das Categorias para a Questão: “O que Costuma Deixar Você triste, Com Raiva, com Medo e Alegre?”

Tristeza	N	%
Agressão física e verbal	31	57,41
Acontecimentos ruins	12	22,22
Falta de suporte afetivo	11	20,37
Doença ou morte	9	16,67
Não sabe	5	9,26
Proibição	5	9,26
Ausência de atividade lúdica	4	7,41
Ambiente escolar	2	3,70
Raiva	N	%
Agressão física e verbal	35	64,81
Frustração	16	29,63
Proibição	8	14,81
Não Sabe	6	11,11
Outras	2	3,70
Pensamento ruim	1	1,85
Medo	N	%
Condições ambientais e fenômenos da natureza	24	44,44
Agressão física e verbal	19	35,19
Animais	17	31,48
Falta de suporte afetivo	10	18,52

Figuras mitológicas	9	16,67
Doença ou morte	7	12,96
Ambiente escolar	2	3,70
Não sabe	2	3,70
Outras	2	3,70
Nada	1	1,85
Alegria		
Atividades prazerosas e agradáveis	37	68,52
Demonstração de afeto de terceiros	22	40,74
Ambiente escolar	7	12,96
Qualidades pessoais	3	5,56
Não sabe	1	1,85

Nota-se, na Tabela 3, uma diversidade de fatores que causam as diferentes emoções. A maioria dos alunos (57,41%) relatou que costuma sentir-se triste diante de situações de agressão física e verbal. Acontecimentos que envolvem agressão também foram os mais mencionados (64,81%) como causa da raiva. A categoria *agressão física e verbal* sugere respostas relacionadas a algum tipo de comportamento destrutivo e violento, como: “alguém brigar comigo, xingar-me; ficar de mal; pais brigarem comigo”; briga ou discussão entre os pais e/ou entre outros. Já 44,44% dos alunos disseram que o medo é causado por condições ambientais e fenômenos da natureza, como tempestade, escuro, altura e barulho.

No que diz respeito à alegria, os resultados apontaram que 68,52% dos estudantes costumam sentir-se alegres quando realizam atividades prazerosas, como brincar, ouvir música e assistir TV. Observa-se que a realização de atividades prazerosas e agradáveis continua sendo uma importante estratégia de regulação emocional para as crianças. Estas foram mencionadas pelos participantes não somente como uma técnica para afastar emoções – como tristeza, raiva e medo – mas também como uma maneira de manter a alegria. A demonstração de afeto por parte de terceiros (40,74%) foi o segundo motivo que mais proporciona alegria. Esta categoria inclui respostas nas quais o participante revela que o que gera alegria é sentir-se e perceber-se amado e aceito pelos seus entes queridos. Exemplos de respostas são: ter uma família feliz e unida; receber elogios; receber abraço da mãe; ficar com os pais; beijar.

DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi descrever os passos relativos à construção de um instrumento para investigar estratégias de regulação emocional de crianças brasileiras do ensino fundamental, bem como relatar as estratégias empregadas pelos participantes. As análises realizadas neste estudo parecem indicar

que a entrevista desenvolvida pode medir de forma adequada as estratégias de regulação emocional dos participantes. Os resultados ainda sugerem que o instrumento foi capaz de mapear as diferentes dimensões da autorregulação emocional, estando em consonância com referencial teórico utilizado. Evidências adicionais apontam que ele também foi sensível na discriminação de alunos com sintomas de depressão e sem sintomas depressivos (Cruvinel, 2009).

Foi interessante notar que, no tocante ao tipo de estratégia de regulação da emoção, os resultados encontrados na presente investigação corroboram dados obtidos em estudos anteriores (Arándiga & Tortosa, 2004; Oliveira et al. 2003; Vikan & Dias, 1996). O estudo de Vikan e Dias (1996) mostrou que as crianças brasileiras tendem a empregar estratégias de regulação da emoção mais relacionadas às atividades lúdicas do que às estratégias cognitivas para gerar ou atenuar emoções como tristeza, raiva, ansiedade, medo e felicidade. No presente estudo, a estratégia *controle do pensamento*, uma técnica cognitiva, também foi mencionada por alguns participantes, porém em uma porcentagem menor que a estratégia *atividades prazerosas*. Vale ressaltar que as atividades prazerosas foram relatadas pelos alunos não só como uma maneira de lidar com a tristeza, a raiva e o medo, mas também como uma forma de manter-se alegre.

Assim como em outros estudos, na presente pesquisa foram observadas algumas diferenças no emprego das estratégias de regulação emocional, de acordo com o tipo de emoção, sobretudo no que concerne ao medo (Arándiga & Tortosa, 2004). Por um lado, os participantes revelaram que, quando sentem medo, a estratégia mais usada é a da *resolução do problema*; e diante da tristeza ou raiva, a estratégia mais frequentemente mencionada é a realização de atividades prazerosas e agradáveis. Pelos dados obtidos, pode-se pensar que os estudantes reconhecem as diversas emoções e são capazes de avaliar que determinada estratégia é mais eficiente para uma emoção do que para outra.

Por outro lado, um ponto que merece destaque é que muitos participantes, diante de emoções que eventualmente os incomodem, não fazem nada para se sentir melhor. Segundo relato dos alunos, a inação ocorre ou por não saberem o que fazer ou por sentirem-se incapazes ou incompetentes para alterar determinada emoção. Esse resultado sugere a necessidade de se criarem programas de prevenção e de intervenção, com o objetivo de promover a conscientização das diferentes emoções e o

desenvolvimento de estratégias de regulação afetiva, bem como contribuir para elevar o sentimento de competência dessas crianças ao lidarem com seus sentimentos. A realização desses programas torna-se ainda mais importante à medida que não haja dúvida de que a capacidade do indivíduo em regular suas emoções está relacionada ao seu ajustamento psicológico. Alguns estudos apontam uma associação entre emoção e psicopatologia. Santos (2006) verificou que entre as queixas mais frequentes apresentadas por crianças e adolescentes em um serviço de saúde mental estavam agressividade, baixa tolerância à frustração, dificuldade de controle de impulsos, agitação, nervosismo, irritabilidade, rebeldia, desobediência, inibição/introversão e comportamentos característicos de depressão e tentativa de suicídio.

Assim como na literatura, conclui-se, neste estudo, que a maioria das crianças parece conhecer e utilizar um bom repertório de estratégias de regulação para emoções distintas. Cabe dizer que nele também são reconhecidas algumas limitações, especialmente quanto à amostra e ao instrumento utilizado. Sugere-se que sejam conduzidos novos estudos a respeito do emprego da entrevista de estratégias de regulação emocional, e principalmente, que essas investigações sejam realizadas com diferentes populações de outras realidades socioeconômicas e culturais.

Quanto ao instrumento desenvolvido, embora se acredite que as respostas das crianças não tenham sido afetadas, vale lembrar que, nas instruções dadas aos participantes, os termos emoção e sentimento foram lidos como sinônimos. Como é sabido que emoção e sentimento são conceitos distintos (Damásio, 2000), é fundamental que se opte pelo termo emoção em futuras aplicações.

Em linhas gerais, tem-se a expectativa de que este estudo possa iniciar uma série de outros, para atenuar a escassez de instrumentos nacionais referentes à regulação emocional, já que a construção e o refinamento de medidas dessa natureza podem ser úteis no processo de avaliação, prevenção e intervenção junto às crianças em idade escolar.

Finalmente, acredita-se também na necessidade de um olhar mais amplo para as emoções, que transcenda à visão bipolar, já que, em muitas delas, podem coexistir aspectos positivos e negativos, simultaneidade muito importante e adaptativa para o ser humano.

REFERÊNCIAS

- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D. & Bandeira, D. R. (1998). A evolução do conceito de coping: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, 3(2), 273-294.
- Arándiga, A.V. & Tortosa, C.V. (2004). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones educativas*, Madrid: Editorial Eos.
- Balbinotti, M. A. A., Barbosa, M. L. L. & Wiethaeuper, D. (2006). Consistência interna e fatorial do Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes. *PsicoUSF*, vol.11, nº 2, pp. 175-183.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Artigo I. Berelson, B. (1952). *Content Analysis In Communications Research*. Glencoe: Free Press.
- Boruchovitch, E. (2004). A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial, em Boruchovitch, E. e Bzuneck, J. A. (orgs.). *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 55-88). Rio de Janeiro: Vozes.
- Boruchovitch, E. (2006). Avaliação Psicoeducacional: Desenvolvimento de Instrumentos à luz da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 145-152.
- Boruchovitch, E. & Schall, V. T. (1999). Questionnaires in health education research. Advantages and disadvantages of open-ended questions. Implications for health research methodology. *Ciência e Cultura*, 51(1), 12-15.
- Câmara, S. G. & Carlotto, M. S. (2007). Coping e gênero em adolescentes. *Psicologia em Estudo*. 12(1) Maringá, 87-93.
- Cassette, L. & Gaudreau, M. (1996). *The Regulation of negative emotions in early infancy*. Trabalho apresentado em Congrès international de psychologie, Montréal, Canadá.
- Cruvinel, M. (2009). *Correlatos Cognitivos e Psicossociais de Crianças com e sem sintomas depressivos*. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2004). *Pranchas projetivas para a avaliação da autorregulação emocional de alunos do ensino fundamental*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2008). *Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental – ERE-EF*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. 6ª. Edição. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Dell'aglio, D. D. & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de coping e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos em Psicologia*, Natal, 7(1), 5-13.
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A. & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos em Psicologia*, Natal, 5(1), 49-70.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N. & Bernzweig, J. (1990). *The coping with children's negative emotions scale: procedures and scoring*. Available from authors. Arizona State University.

- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1997). *Escalas de afrontamiento para adolescentes: Manual*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Giacomoni, C. H. & Hutz, C. S. (2006). Escala de afeto positivo e negativo para crianças: estudos de construção e validação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 235-245.
- Gunther, H. & Lopes Jr., J. (1990). Perguntas abertas versus perguntas fechadas: uma comparação empírica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6, 203-213.
- Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- Isaac, S. & Michael, W. B. (1982). *Handbook in research and evaluation*. San Diego: Edits I & M.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lisboa, C., Koller, S. H., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. P. & De Marchi, R. B. (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 15(2), 345-362.
- Machado, P., Veríssimo, M., Monteiro, L., Torres, N., Peceguina, I. & Santos, A. J. (2008). A Avaliação do Conhecimento das Emoções em Crianças. Anais da XIII Conferência Internacional. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga – Portugal.
- Melo, A. I. M. T. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade do Minho, Portugal.
- Melo, A., Moreira, P. & Soares, I. (2004). *Questionário de Coping com Emoções Positivas-Pais*. Disponível com os autores. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Neves, E. R. C. (2002). *As Orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Oliveira, S. S. G., Dias, M. G. B. B. & Roazzi, A. (2003). O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 16(1), 1-13.
- Ryan-Wenger, N. M. (1990). Development and psychometric properties of the Schoolagers' Coping Strategies Inventory. *Nursing Research*, 39(6), 344-9.
- Santos, P. L. (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11(2), 315-321.
- Santos, S. A. (2005). *Raciocínio Emocional e Regulação Afetiva numa perspectiva Desenvolvimental na Infância*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia.
- Savóia, M. G., Santana, P. R. & Mejias, N. P. (1996). Adaptação do inventário de estratégias de coping de Folkman e Lazarus para o português. *Psicologia USP*, 7, 183-201.
- Sisto, F. F. & Bazi, G. A. P. (1999). *Autopercepção de emoções*. No prelo.
- Vikan, A. & Dias, M. G. (1996). Estratégias para o controle de emoções: Um estudo transcultural entre crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48(3), 80-95.
- Walden, T. A., Harris, V. S. e Catron, T. F. (2003). How I Feel: A Self-Report Measure of Emotional Arousal and Regulation for Children. *Psychological Assessment*, 15(3), 399-412.

Recebido em 13/10/2008

Aceito em 07/05/2009

Endereço para correspondência: Miriam Cruvinel. Rua Barreto Leme, 2540, apto 702, Cambuí, CEP 13025-085, Campinas-SP, Brasil. E-mail: miriampsi@hotmail.com

Este artigo sofreu alteração, foi incluído o nome da autora Evely Boruchovitch e afiliação no dia 21 de Fevereiro de 2011.