



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DE ACONSELHAMENTO
UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA
“LUÍS DE CAMÕES”

REGULAÇÃO EMOCIONAL, RENDIMENTO ACADÉMICO E O
COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA, EM JOVENS DO 2o CICLO

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e de Aconselhamento

Autora: Inês Filipa Gaudêncio Fialho

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria das Dores Pires Gomes

Número da candidata: 20150504

Abril de 2021

Lisboa

Às minhas queridas (bis)avó Maria e avó Ermelinda,
Que sei que estarão muito felizes por me verem chegar até aqui.
E que me continuarão a acompanhar sempre,
Através das suas presenças no meu coração.
(in memoriam)

Agradecimentos

Uma dissertação de mestrado é um projeto de investigação onde o investigador passa particularmente por um caminho solitário, mas que ainda assim nunca se encontra sozinho uma vez que há sempre alguém que lhe dá uma motivação extra. Assim, gostaria de agradecer em especial à minha orientadora, a Professora Doutora Ana Gomes, pela sua orientação, pela sua ajuda e apoio, disponibilidade, prontidão e essencialmente por me ter feito encarrilar em momentos de maior ansiedade. Queria também agradecer particularmente à Professora Doutora Tânia Brandão, pela sua paciência e por me ter ajudado sobretudo na parte estatística deste estudo, à Professora Doutora Rute Brites e à Professora Doutora Mónica Pires, que me auxiliaram durante este percurso. E ainda um agradecimento a todos os meus professores da Universidade Autónoma de Lisboa, que me acompanharam até ao momento presente.

Agradeço também à instituição que tornou possível que esta investigação se realizasse, especialmente à Coordenadora da Direção do 2º Ciclo, Professora Mónica Ribeiro, pois sem a sua preciosa ajuda e disponibilidade nada disto teria sido exequível. E um agradecimento igualmente especial às restantes cinco professoras e diretoras de turma que aceitaram colaborar comigo e que foram bastante flexíveis e solidárias com a minha investigação. Agradecer também aos mais pequeninos, os alunos, que demonstraram uma enorme curiosidade, entusiasmo e vontade em participar.

Quero agradecer igualmente às minhas amigas Beatriz Capela e Beatriz Fernandes que estiveram presentes para mim numa fase menos boa, a nível emocional, que ocorreu durante este processo, tendo sido ambas um grande apoio. E um agradecimento especial à minha amiga Inês Cabral, que é a definição de pilar da amizade e que me encorajou e motivou sempre a continuar o trabalho nesta investigação. Agradecer também à minha amiga Mariana Amaro por ter sido uma enorme companhia e um grande apoio durante todo este percurso na Universidade, e por continuar a ser fora dele. E ainda um agradecimento a todas as pessoas próximas de mim que me acompanharam durante estes cinco anos, e que foram um importante apoio.

Por fim, quero fazer um agradecimento muito especial à minha família. Sobretudo aos meus Pais, à minha irmã, Beatriz, à minha avó Manuela e ao meu avô Fernando que tornaram todo este meu caminho possível, e que são o maior apoio que alguma vez terei! Estarei eternamente grata por terem acreditado sempre nas minhas capacidades, por estarem sempre presentes em todas as minhas aprendizagens e conquistas e por me terem proporcionado tudo o que era necessário para chegar até onde estou hoje. E agradecer também ao meu Salvador, que foi a minha maior companhia enquanto escrevia esta dissertação.

“(...) ao reconhecer que a raiz da inconsciência é a identificação com a mente,
o que evidentemente inclui as emoções, você sai dela. Torna-se presente.
Quando está presente, você pode permitir que a mente seja aquilo que é sem se enredar nela.
A mente em si não é disfuncional. É um instrumento maravilhoso.
A disfunção instala-se quando você procura nela o seu eu e faz dela a sua identidade.”
(Eckhart Tolle, 2010, p. 73)

Resumo

A corrente investigação pretende verificar se a regulação emocional tem um impacto significativo no rendimento académico e no comportamento em sala de aula, em jovens do 2º Ciclo. Assim sendo, este estudo quantitativo de carácter transversal integrou uma amostra por conveniência de 75 jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. É na adolescência que ocorre a construção da identidade pessoal, onde se verifica uma crucial transformação do adolescente, na qual os pensamentos, as emoções e o corpo sofrem mutações. As emoções têm uma enorme influência nos resultados das avaliações escolares, como por exemplo, a existência de elevados níveis de ansiedade, que podem ter repercussões no desempenho escolar. As emoções exercem um papel fundamental na gestão de conflitos e na forma de resolver os mesmos. Os problemas emocionais e comportamentais, que ocorrem nas salas de aula, aparentam ter um padrão de reciprocidade entre uma relação de causa e consequência. De forma a corroborar o principal objetivo desta investigação, os jovens responderam a um protocolo constituído por três questionários, sendo que dois deles foram de autorresposta dos alunos participantes, nomeadamente, o questionário de regulação emocional e o questionário sociodemográfico/escolar, e o terceiro instrumento foi direcionado aos professores para que estes avaliassem o comportamento em sala de aula de cada aluno, individualmente. A análise dos dados revelou um impacto significativo da regulação emocional, mais especificamente da dimensão do controlo emocional, em todas as restantes dimensões das variáveis estudadas, tendo sido possível cumprir todos os objetivos propostos.

Palavras-Chave: Regulação Emocional; Rendimento Académico; Comportamento em Sala de Aula; Adolescência.

Abstract

The current investigation intends to verify whether emotional regulation has a significant impact on academic results and classroom behavior, in students of Year 5 and Year 6 of Primary Education. This quantitative cross-sectional study was based on a sample of 75 teenagers, aged between 10 and 13 years old. It is during adolescence that the construction of one's identity happens. There is a crucial transformation of the subject, in which thoughts, emotions and the body suffer mutations. Emotions have a huge influence on the results of school evaluations. The existence of high levels of anxiety can have repercussions on school performance. Emotions play a key role in managing conflicts and how to resolve them. Emotional and behavioral problems, which occur in classrooms, appear to have a pattern of reciprocity between a cause-and-consequence relationship. To corroborate the main objective of this investigation, the subjects answered a protocol consisting of three questionnaires. The first two were self-evaluation quizzes, one about the emotional regulation of the subject, the other focused on the sociodemographic/school situation of the subject. The third questionnaire was aimed at the teachers so they could evaluate the classroom behavior of each student. The analysis of this dataset revealed a significant impact on the emotional regulation, more specifically of the dimension of the emotional control, in all the other dimensions of the studied variables. Hereupon, it was possible to fulfill all the proposed objectives.

Keywords: Emotional Regulation; Academic Performance; Classroom Behavior; Adolescence.

Índice

Introdução	11
Parte I – Enquadramento Teórico	14
Capítulo 1 Adolescência	15
1.1 Conceito de Adolescência	15
1.2 Adolescência e a Escola	19
Capítulo 2 Regulação Emocional e Desregulação Emocional	22
2.1 Conceito de Regulação Emocional	22
2.2 Conceito de Desregulação Emocional	25
2.3 Modelos de Regulação Emocional.....	26
2.3.1 Modelo processual da regulação emocional.	27
2.3.2 Modelo integrativo de regulação emocional.	28
2.3.3 Modelo de evitação experiencial.	29
2.3.4 Modelo da cascata emocional.	30
2.4 Regulação Emocional na Adolescência	31
2.5 Regulação Emocional e as Diferenças entre Género	34
Capítulo 3 Rendimento Académico	35
3.1 Conceito de Rendimento Académico.....	35
3.2 Rendimento Académico e a Regulação Emocional	37
Capítulo 4 Comportamento em Sala de Aula	39
4.1 Conceito de Comportamento em Sala de Aula.....	39
4.2 Comportamento em Sala de Aula e a Regulação Emocional	41
4.3 Problemas de Comportamento.....	43
4.3.1 Perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA) e perturbações disruptivas do comportamento.	43
Capítulo 5 Definição do Problema, Pertinência e Objetivos da Investigação	45
5.1 Definição do Problema e Pertinência do Estudo	45
5.2 Objetivos da Investigação.....	46
5.2.1 Objetivo geral.	46
5.2.2 Objetivos específicos.	46
Parte II – Metodologia da Investigação	47
Capítulo 6 Método	48

6.1 Delineamento do Estudo	48
6.2 Hipóteses de Estudo	48
6.3 Participantes.....	50
6.3.1 Caracterização da amostra.	51
6.4 Instrumentos	52
6.4.1 Questionário sociodemográfico/escolar.....	53
6.4.2 Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA).	53
6.4.3 Escala de Conners para professores.....	55
6.5 Procedimento	56
6.6 Procedimento da Análise de Dados	58
Parte III – Resultados da Investigação	59
Capítulo 7 Resultados Descritivos da Amostra.....	60
7.1 Apresentação e Análise dos Resultados	60
7.2 Estatística Descritiva	60
7.2.1 Regulação emocional.....	61
7.2.2 Rendimento académico.....	62
7.2.3 Comportamento em sala de aula.	64
7.3 Correlações entre Variáveis.....	65
7.4 Regressões entre Variáveis.....	68
7.5 Discussão dos Resultados.....	71
Parte IV – Conclusão, Limitações e Indicações Futuras	79
Capítulo 8 Conclusão Geral	80
8.1 Conclusão Final	80
8.2 Limitações da Presente Investigação	82
8.3 Indicações para Futuras Investigações	84
Referências.....	85

Índice de Tabelas

Tabela 1 Caracterização sociodemográfica/escolar (n=75)	52
Tabela 2 Consistência interna	60
Tabela 3 Análise da regulação emocional	61
Tabela 4 Análise da avaliação do 1º período	63
Tabela 5 Análise do comportamento em sala de aula	64
Tabela 6 Interpretação do coeficiente de correlação de Pearson.....	65
Tabela 7 Correlação entre a regulação emocional e o rendimento académico	66
Tabela 8 Correlação entre a regulação emocional e o comportamento em sala de aula	67
Tabela 9 Diferenças entre género em relação às variáveis estudadas	68
Tabela 10 Regressão entre a regulação emocional e a média dos alunos.....	69
Tabela 11 Regressão entre a regulação emocional e os problemas de oposição	69
Tabela 12 Regressão entre a regulação emocional e os problemas de desatenção/cognitivos	70
Tabela 13 Regressão entre a regulação emocional e os problemas de excesso de atividade motora	70
Tabela 14 Regressão entre a regulação emocional e o índice de hiperatividade	71

Índice de Anexos

Anexo A	Consentimento informado de investigação.....	102
Anexo B	Questionário sociodemográfico/escolar.....	105
Anexo C	Questionário de regulação emocional para crianças e adolescentes/Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA)	107
Anexo D	Escala de atenção e concentração/Escala de Conners para professores	108

Introdução

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado de Psicologia Clínica e de Aconselhamento, pretende verificar se a regulação emocional tem um impacto significativo no rendimento académico e no comportamento em sala de aula, em jovens do 2º Ciclo do Ensino Básico. A amostra deste estudo integra alunos entre os 10 e os 13 anos de idade.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é um período compreendido entre os 10 e os 19 anos de idade e caracteriza-se, resumidamente, como a etapa da vida em que se iniciam as alterações físicas da puberdade e que se encerra com a aceitação de papéis sociais dos adultos (Riediger & Klipker, 2014). A adolescência é uma etapa de transição entre o estado infantil e o estado adulto, na qual surgem mudanças biológicas, tais como o crescimento físico repentino, alterações nas dimensões corporais e o alcance da maturidade sexual (Gleitman, 1999 citado por Caldeira, 2019). Caracteriza-se igualmente por ser um período de desenvolvimento onde ocorrem variadas e rápidas alterações nos campos emocional, psicológico, cognitivo, comportamental e social (Xavier, 2016). No que se refere ao desenvolvimento das características socioemocionais, como o aumento da autoconsciência e do pensamento crítico, os anseios com as avaliações sociais negativas e com a necessidade de ser aceite e incluído no grupo de pares, estas podem ser um incentivo para o aparecimento de novos potenciadores de *stress* associados à aparência física, à aptidão social e à constituição de relações interpessoais (Nelson *et al.*, 2005; Steinberg, 2010b; Wolfe & Mash, 2006; Xavier, 2016). Todas as alterações do desenvolvimento, integrantes deste período de transformação, ao alinharem-se com o cotejo de eventos emocionalmente desafiantes para o adolescente, vão contribuir para que o adolescente aprenda sobre regulação emocional, sendo que esta pode ser adaptativa ou mal adaptativa (Silk *et al.*, 2003; Steinberg *et al.*, 2006; Xavier, 2016). É nesta fase do desenvolvimento que a inexistência ou a lacuna, naquela que é a aprendizagem de competências de regulação emocional adaptativas, poderá trazer adversidades ao ajustamento psicológico, social e académico e ainda promover futuramente comportamentos de risco para a saúde e para o bem-estar do jovem (*e.g.* abuso de substâncias, violência, comportamentos autolesivos). Existem diversos estudos que corroboram que a desregulação emocional é um fator de risco para a psicopatologia na adolescência (McLaughlin *et al.*, 2011 citado por Xavier, 2016).

O desenvolvimento emocional relaciona-se inerentemente com os processos cognitivos, biológicos, sexuais e interpessoais produzidos na passagem para a adolescência (Xavier, 2016). A reconstrução dos papéis sociais, expectativas e relações com a família, grupo de pares e

ambiente escolar acontecem ao mesmo tempo que as mudanças físicas repentinas do desenvolvimento pubertário (Xavier, 2016), sendo que estas alterações fisiológicas (*e.g.* aumento hormonal) associam-se também às mutações de afetos e aos estados de humor que os adolescentes sentem e expressam (Brooks-Gunn & Graber, 1994 citado por Xavier, 2016). A forma como o jovem encara estas oscilações irá depender das estratégias e dos mecanismos que dispõe para suportar a adversidade e o sofrimento, tal como a instabilidade psicológica característica da puberdade (Xavier, 2016).

Na adolescência, as emoções negativas expõem-se de uma forma mais eminente e significativa, uma vez que está proeminente uma maior sensibilidade nas interações com os pares, a procura de recompensas e retribuições e um crescente comprometimento em objetivos sociais a longo prazo (Nelson *et al.*, 2005). Contudo, a adolescência provoca também uma maior vulnerabilidade, potenciadora do desenvolvimento da desregulação comportamental e emocional (Steinberg, 2005). A regulação emocional define-se como um processo através do qual os indivíduos conseguem controlar as suas emoções e a forma como as experienciam e as expressam (Gross, 1998 citado por Caldeira, 2019).

Os adolescentes têm tendência a reagir mais vigorosamente aos acontecimentos que lhes provocam emoções fortes, do que as crianças ou os adultos, experienciando-as de forma negativa, para além de que as disposições emocionais oscilam com enorme facilidade (Riediger & Klipker, 2014; Caldeira, 2019). As mudanças que ocorrem nesta etapa podem agravar a capacidade de adaptação dos adolescentes mais vulneráveis, podendo-se constatar um aumento de problemas de internalização (*e.g.* depressão, ansiedade, somatização) e de externalização (*e.g.* agressividade, problemas de comportamento, hiperatividade, impulsividade), ou de outras perturbações (Riediger & Klipker, 2014; Deplus *et al.*, 2016; Caldeira, 2019).

Segundo Cepeda-Hernández (2016) as emoções contêm elementos a nível biológico, psicológico, social e ambiental, que fazem com que o ser humano assuma um determinado ponto de vista ou resposta comportamental, que, por sua vez, pode ser comedido através de estratégias de regulação emocional. A regulação emocional integra sistemas definidos como automáticos, que permitem aos indivíduos controlarem que experiências emocionais têm, quando as têm, como as experienciam e como as expressam (Gross, 1998 citado por Caldeira, 2019). A regulação emocional pode ser definida como a competência de um indivíduo para identificar, assimilar e aceitar experiências emocionais, controlar comportamentos impulsivos, e modular com agilidade as respostas emocionais (Gross, 1999 citado por Caldeira, 2019). Para um funcionamento psicológico saudável é indispensável que exista uma regulação emocional adequada e eficiente (Teixeira *et al.*, 2018).

A capacidade de regulação emocional desenvolve-se durante a adolescência e a escolha do mecanismo de autorregulação a ser utilizado torna-se mais específico de acordo com a motivação, com a emoção que ocorreu e com fatores socioambientais (Caldeira, 2019). A consciência emocional caracteriza-se como um elemento crucial na regulação das emoções (Barrett *et al.*, 2001; Caldeira, 2019). O desenvolvimento da competência de pensar sobre as suas emoções, e as dos outros, faculta um melhor controlo emocional (Compas *et al.*, 2017).

A regulação emocional tem uma função fundamental no ajustamento psicológico uma vez que se associa a uma maior habilidade social (*e.g.* desenvolver e manter relacionamentos), comportamentos prossociais, melhor desempenho académico, menos problemas de internalização e de externalização (Riediger & Klipker, 2014; Zeman *et al.*, 2006; Caldeira, 2019), uma maior aceitação pelos pares e menor probabilidade de sofrer de *bullying* (Riediger & Klipker, 2014; Caldeira, 2019).

Iremos inicializar este estudo com o capítulo do Enquadramento Teórico, seguido do capítulo do Método, que engloba tópicos como a definição do problema, o delineamento do estudo, os objetivos da investigação, as hipóteses colocadas, a descrição dos participantes, assim como a caracterização da amostra, a designação dos instrumentos utilizados e ainda a explicação dos procedimentos utilizados na respetiva investigação. Por fim, apresentaremos o capítulo dos Resultados, incluindo a discussão dos mesmos, e o capítulo da Conclusão, onde daremos procedimento à conclusão deste estudo, mas também onde falaremos sobre os limites da presente investigação e sobre indicações para futuras investigações.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 | Adolescência

1.1 Conceito de Adolescência

A definição do conceito de adolescência é pouco concordante e bastante complexa. A etimologia da palavra adolescência vem de duas raízes inter-relacionadas: do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer) e também de *adolesce* – origem da palavra adoecer. Só a partir do séc. XIX é que a adolescência foi reconhecida como uma fase distinta do desenvolvimento humano, sendo que durante várias décadas esta mesma etapa esteve associada a uma fase de confusão, conflito e tensão para o adolescente e para todos aqueles que o rodeavam (Ribeiro, 2011).

A criança inicia, gradualmente, a construção do que será a sua adolescência. Para isso, muitas vezes, a mesma necessita de deixar de se relacionar tanto com o mundo que a rodeia para se “fechar no seu casulo” e se relacionar mais consigo, dando origem à sua própria metamorfose (Becker, 2017). Desta forma, dá início à transformação que a levará a ser um adulto maduro, e que fará com que desenvolva as ferramentas necessárias para ter capacidade de reproduzir a sua própria vida (Becker, 2017).

É na adolescência que ocorre a construção da identidade pessoal, considerada como o processo mais importante nesta fase da vida, onde se verifica uma crucial transformação do adolescente num adulto produtivo e maduro (Schoen-Ferreira *et al.*, 2003).

No processo de transformação da adolescência, os pensamentos, as emoções e o corpo sofrem mutações, pois o adolescente pensa e sente de forma bastante diferente de um adulto. Passa a interagir com o mundo de outra maneira, assim como a receber exigências diferentes do ambiente que a rodeia (Becker, 2017). No entanto, durante esse processo de transformação (a adolescência) da criança os pensamentos, as emoções e o corpo sofrem imensas alterações. Muitas vezes, o adolescente será mais dinâmico, mais mutável, noutras será imprevisível, poderá também ficar mais confuso, pois as mudanças no corpo tendem a ser a grande transformação visível aos olhos, que faz com que ele próprio e as pessoas ao seu redor não o vejam mais como uma criança (Becker, 2017). No entanto, o mesmo não acontece a nível psicológico e das relações do jovem com o ambiente, uma vez que os padrões de comportamento são muito diferenciados de cultura para cultura, de grupo para grupo numa mesma cultura, e de indivíduo para indivíduo num mesmo grupo (Becker, 2017).

David Levinsky (1995 citado por Bock, 2007) considera a adolescência como sendo uma fase do desenvolvimento evolutivo, em que a criança gradualmente passa para a vida adulta de acordo com as condições ambientais e da história pessoal. Levinsky (1995 citado por Bock, 2007) entende a adolescência como sendo de natureza psicossocial, no entanto, ao debater o

surgimento desta fase, vincula-a à puberdade e ao desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a adolescência é caracterizada pelo modo com que a sociedade a representa, ou seja, nas sociedades modernas ela é mais lenta e dolorosa, já nas sociedades ancestrais ela era agilizada e atenuada pelos ritos de passagem e pela maior facilidade em participar no mundo adulto (Bock, 2007).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência surge entre os 10 e os 19 anos de idade, definindo-se como uma etapa biopsicossocial na qual ocorrem transformações de caráter físico, social, cognitivo e emocional (Martins, 2005). Para Erikson (1959 citado por Verissimo, 2002) a fase da puberdade e adolescência surge entre os 13 e os 21 anos de idade.

Ainda de acordo com Erikson (1968 citado por Schoen-Ferreira *et al.*, 2003), construir uma identidade implica definir quem a pessoa é, quais são os seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. A identidade é uma visão de si mesmo, composta por valores, crenças e objetivos com os quais o indivíduo se comprometeu. Assim sendo, a formação da identidade recebe influência de diversos fatores, como por exemplo, fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade); fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto a nível global como a nível comunitário) (Schoen-Ferreira *et al.*, 2003).

Marcia (1966 citado por Schoen-Ferreira *et al.*, 2003) apresenta duas dimensões essenciais para a formação de qualquer identidade: uma crise ou exploração e um comprometimento ou compromisso. Por crise ou exploração, a autora entende o período de tomada de decisão, ou seja, quando antigos valores e antigas escolhas são questionados e reavaliados, podendo ser de forma repentina ou gradual (Schoen-Ferreira *et al.*, 2003). Na segunda dimensão, comprometimento ou compromisso, a autora supõe que o jovem tenha realizado uma escolha relativamente segura, servindo como base ou guia para a sua ação. O comprometimento é medido pelo grau de investimento pessoal que o jovem demonstra e investe (Marcia, 1966; 1967 citado por Schoen-Ferreira *et al.*, 2003), sendo que este é o resultado desejado da exploração, ou seja, o comprometimento do jovem com alguma função específica ou com alguma determinada ideologia. Os compromissos representam as questões que o jovem mais valoriza e com as quais mais se preocupa, sendo o reflexo da sua identidade pessoal (Schoen-Ferreira *et al.*, 2003).

O sentimento de construção da identidade pessoal ocorre por meio a duas formas: na primeira, o jovem percebe-se e aceita-se como sendo ele mesmo, contínuo no tempo e no

espaço; na segunda, percebe que os outros reconhecem essa semelhança e continuidade em si (Schoen-Ferreira *et al.*, 2003). Os autores Kimmel e Weiner (1998 citado por Schoen-Ferreira *et al.*, 2003) defendem que, quanto mais desenvolvido está o sentimento de identidade, mais o jovem valoriza o facto de ser parecido ou diferente dos que o rodeiam, e mais nitidamente sabe reconhecer as suas capacidades e limitações. Quanto menos desenvolvido o sentimento de identidade, mais o jovem necessita de apoio de opiniões externas, e mais lhes dá importância, para se autoavaliar e para compreender as outras pessoas como diferentes de si (Schoen-Ferreira *et al.*, 2003).

Segundo Erikson (1968 citado por Verissimo, 2002), quando terminada a infância e até ao jovem desenvolver a sua identidade pessoal, o mesmo passa por uma autêntica “revolução fisiológica” que o leva a atravessar uma crise de identidade, isto é, o processo de transformação que já falámos anteriormente. Esta mesma crise de identidade é o que o faz querer afirmar as suas diferenças face ao que foi anteriormente, uma criança, assim como as suas próprias diferenças face aos adultos (Verissimo, 2002). É nesta etapa, designada por moratória, uma vez que está entre os dois mundos – infantil e adulto – que o adolescente é “convidado” a desempenhar e a experimentar diversos papéis e responsabilidades de entre as muitas que vão surgindo. É neste contexto que o seu ego tenta estabelecer um sentido de coerência no *self*, perguntando-se sobre quem é como pessoa, o que vale, qual a impressão que causa nos outros (Verissimo, 2002). Neste processo, em que o adolescente se tenta encontrar e afirmar, assume sobretudo funções e compromissos no seio do grupo de iguais entre os quais se identifica. Assim sendo, aos poucos vai estabelecendo aquilo que é ou que quer ser e aquilo que não é e em que não se revê (Verissimo, 2002). O adolescente, ao ter liberdade para explorar o meio ao seu redor através da identificação, permite-se a desenvolver um sentido de identidade do ego firme e adequado, ou seja, permite-se a conhecer os seus talentos, aptidões e capacidades, mas também a ter um sentido adequado das suas limitações, assim como das suas próprias defesas face a ameaças e angústias (Verissimo, 2002).

É nesta confusão de papéis, entre a entrega e o medo da rejeição que, muitas vezes, ao sentir-se isolado, vazio, angustiado e indeciso, o adolescente pode, pelo contrário, não aceitar a sua própria integração no complexo mundo dos adultos adotando uma identidade social e, ao invés disso, guia-se por formas imaturas de agir. Por vezes, nestas situações, os pais, preocupados e conscientes da situação, acabam por tentar ocultar fases tidas como indesejáveis ou menos próprias, mas que são significativas da realidade (Verissimo, 2002). Contudo, isto em nada contribui para que o adolescente tenha sucesso na sua integração social no mundo adulto, uma vez que ao tentarem fazer com que ele só contacte com o que do seu ponto de vista

lhe convém, impedem que o mesmo reconheça a realidade, o que poderá resultar num modo de lidar com o desconhecido por meio da retração, tendo em conta que estão a contribuir para a conceção de um modelo mental do mundo adulterado e, posteriormente, inapropriado a uma interação eficaz (Verissimo, 2002).

Ainda relativamente às diferentes fases da adolescência, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência, que ocorre entre os 10 e os 19 anos completos, divide-se em três fases: a pré-adolescência (10 aos 14 anos); a adolescência (15 aos 19 anos) e a juventude (15 aos 24 anos) (Belmiro, 2018).

Na pré-adolescência ocorre o fenómeno da puberdade, isto é, surge a intimidade do jovem e o despertar do próprio “Eu”, é também quando se inicia a crise do crescimento físico, psíquico e da maturação sexual. Por outro lado, o adolescente ainda não está bem consciente daquilo que irá atravessar (Belmiro, 2018). É, possivelmente, a primeira vez que o jovem toma consciência das suas limitações e fraquezas e que se sente inseguro devido a elas. Surge também o desequilíbrio emocional, que se reflete na sensibilidade e irritabilidade exageradas. O adolescente não procura estar em sintonia com o mundo dos adultos e, muitas vezes, refugia-se no grupo de amigos ou até mesmo no isolamento (Belmiro, 2018).

Na fase da adolescência propriamente dita, entre os 15 e os 19 anos, o jovem passa do despertar do “Eu” para a descoberta do “Eu Consciente”, ou da própria intimidade. A introversão é agora bem mais evidente, uma vez que o adolescente destas idades tem a necessidade de viver quase como dentro de si mesmo, isto é, “fechar-se no seu casulo” (Belmiro, 2018). É por esta razão que a timidez é uma característica bastante comum nesta fase. É também nesta etapa da adolescência que se manifesta a necessidade de amar e a vivência do “primeiro amor”, ainda que possa ser platónico (Belmiro, 2018). Os conflitos internos do adolescente, nesta fase, são explicados através do medo da opinião alheia, motivados pela insegurança em si mesmos e pela desconfiança nos outros, mas também por um sentimento de inconformismo e de agressividade, provocados pela frustração de ainda não serem independentes (Belmiro, 2018).

Por último, na juventude, a etapa final da adolescência e início da fase adulta, o jovem começa a compreender e a observar com mais clareza a sua integração no mundo onde vive. É visível um significativo progresso na superação da timidez e apresenta-se menos vulnerável às dificuldades que surgem (Belmiro, 2018). Possivelmente, não se trata de uma coincidência o facto deste período ocorrer exatamente na mesma época de tomada de decisões importantes, como por exemplo, o futuro, os estudos e a profissão. É então nesta fase que o jovem começa a projetar a sua vida e a estabelecer relação pessoais mais profundas (Belmiro, 2018).

1.2 Adolescência e a Escola

A palavra “escola” deriva do latim *schola* e refere-se ao estabelecimento onde se dá qualquer gênero de instrução. É também alusiva ao ensino que se dá ou que se recebe, ao conjunto do corpo docente e discente de um estabelecimento escolar, assim como ao método, à doutrina e ao sistema, e aos princípios que são transmitidos (Dicionário Priberam, 2020).

A escola é um lugar privilegiado para se refletir sobre questões que envolvem crianças e jovens, pais e filhos, educadores e educandos, bem como as relações na sociedade (Marriel *et al.*, 2006). É na escola que o adolescente permanece a maior parte do seu dia, o que facilita a sua socialização, assim como o estreitamento de vínculos com os pares, a troca de experiências e a transmissão de conhecimentos (Faial *et al.*, 2016), mas também onde aprendem sobre cidadania e onde se inicia o desenvolvimento pessoal, através da formação de atitudes e de opiniões (Marriel *et al.*, 2006). Assim sendo, a instituição escolar tem um grande papel no que se refere à reflexão e discussão de temas atuais que afligem a humanidade no seu dia-a-dia. Esta responsabilidade social deve-se, em parte, ao reconhecimento de que o ambiente vivido na escola reflete diretamente na socialização das crianças e dos adolescentes, assim como no bem-estar dos mesmos (Marriel *et al.*, 2006). A definição de “ambiente escolar” (*school “ethos”*) engloba a participação e a responsabilização dos estudantes pela vida escolar, assim como a relação com professores e colegas e a sua continuidade entre a vida familiar e a vida escolar. Tendo em conta que os jovens passam a maior parte do seu tempo na escola, esta tem de ser vista como o contexto ideal para a realização de intervenções destinadas a promover o bem-estar dos alunos (Matos & Carvalhosa, 2001).

No que diz respeito à socialização esta é um processo interativo, imprescindível para o desenvolvimento, através do qual o jovem atende as suas necessidades e incorpora a cultura, simultaneamente ao desenvolvimento da sociedade (Borsa, 2007). A escola desempenha um papel fundamental na consolidação do processo de socialização, processo esse que se inicia no princípio de vida da criança, sendo também essencial e determinante para o desenvolvimento cognitivo e social infantil e, desta forma, para o resto da vida do jovem (Borsa, 2007). É na escola que se delinea uma fração da personalidade e da identidade de ser e pertencer ao mundo, pois é no contexto educacional que se adquirem os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que atravessam a sociedade, assim como onde surgem dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias capacidades, mas também onde se colocam as expectativas (Borsa, 2007). É através da socialização, sobretudo no meio escolar, que os jovens, estabelecem relações com diferentes pessoas e onde criam os primeiros

laços de amizades, mas também através da qual adquirem componentes importantes para se constituírem como indivíduos críticos, socializados, com consciência integral daquilo que é importante ser, enquanto pessoas, e daquilo que o mundo espera de si, enquanto indivíduos éticos, inteiramente adaptados ao ambiente em que estão envolvidos (Borsa, 2007).

No entanto, a alienação da escola é um problema que existe, associada a sentimentos de falta de poder e de motivação, por parte dos adolescentes, para definirem e alcançarem objetivos de vida. O afastamento da escola normalmente reflete-se face à desaprovação dos valores sociais e ao desinteresse nas atividades escolares, sendo que tem vindo a ser associado a comportamentos desviantes ou problemáticos, tais como fumar, beber, consumir drogas e ter atividades sexuais precoces. Por sua vez, este mesmo afastamento favorece o envolvimento destes jovens com outros adolescentes que têm igualmente ausência de laços em relação à escola (Matos & Carvalhosa, 2001a).

Samdal *et al.* (1998 citado por Matos & Carvalhosa, 2001) defende que são necessárias mudanças ao nível do ambiente e do funcionamento das escolas, uma vez que estas têm de possuir ferramentas de prevenção ao sentimento de alienação, que está associado à falta de bem-estar e, consequentemente, a comportamentos que comprometem a saúde dos adolescentes, promovendo o sentimento de pertença e de participação nas atividades escolares. A conceção que os alunos têm da vida escolar repercute-se na perceção dos mesmos quanto àquilo que entendem como bem-estar, assim como na adoção de comportamentos ligados à saúde (Matos & Carvalhosa, 2001).

É igualmente do senso comum o facto de que as escolas também se representam como um espaço de propagação de violência, incluindo brigas, invasões, roubos e até mesmo, em casos mais graves, mortes. É um local onde os alunos, em plena fase de desenvolvimento, observam, experienciam e criam momentos de violência que, na maior parte das vezes, estão associados à vulnerabilidade social (Camacho, 2000).

Segundo Camacho (2000), existem duas formas básicas de violência na escola: a violência física (brigas, agressões físicas e depredações) e a violência não-física (ofensas verbais, discriminações, segregações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento), sendo a segunda forma, muitas das vezes, mascarada e de difícil identificação. O *bullying* é uma das formas de violência mais comuns, caracterizando-se por atos repetitivos e de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou outros grupos, submissos da força dos primeiros (Lopes *et al.*, 2003), sendo que na adolescência as vítimas são normalmente pessoas com dificuldades em reagir diante de situações agressivas, retraindo-se, o que também pode contribuir para a alienação escolar, tendo

em conta que, muitas das vezes, não conseguem suportar a pressão e o sofrimento a que são submetidos naquele ambiente (Marriel *et al.*, 2006).

Num estudo realizado por Samdal *et al.* (1998 citado por Matos & Carvalhosa, 2001), concluiu-se que o mais importante preditor da satisfação em relação à escola é a percepção que os alunos têm de serem tratados com justiça, de se sentirem seguros na escola e de terem em conta os professores e colegas como fontes de apoio.

Sabemos que a adolescência é um período de intensas alterações no desenvolvimento humano, assinalado por mudanças biológicas próprias da puberdade e relacionado com a maturidade biopsicossocial do jovem (Peres & Rosenberg, 1998 citado por Jatobá & Bastos, 2007). É a fase em que se estabelecem, de forma mais definida, a identidade, os padrões de comportamento e o estilo de vida, onde surgem dúvidas, necessidade de autoafirmação e da descoberta, desejo de liberdade, e, por consequência, o afastamento da família por parte do adolescente e a aproximação e vinculação ao grupo de pares (Minto *et al.*, 2006).

Segundo Traverso-Yépez e Pinheiro (2002), o jovem para conseguir atingir uma maturidade saudável necessita de espaços propícios ao desenvolvimento da sua autoestima, da sua criatividade e do seu projeto de vida. Desta forma, existem hoje em dia intervenções, em contexto escolar, direcionadas para a promoção da saúde dos jovens, que adotam uma visão integral do ser humano no âmbito familiar, comunitário e social. A Organização Mundial de Saúde (OMS) desenvolveu programas de Ensino de Habilidades de Vida, que consiste em ensinar aos jovens capacidades emocionais, sociais e cognitivas que os podem ajudar a lidar da melhor forma com situações conflituosas do quotidiano (Minto *et al.*, 2006). Estas habilidades de vida são, nomeadamente, autoconhecimento; relacionamento interpessoal; empatia; lidar com sentimentos; lidar com *stress*; comunicação eficaz; pensamento crítico; pensamento criativo; tomada de decisão e resolução de problemas (WHO, 1997 citado por Minto *et al.*, 2006). Nas escolas, os adolescentes relataram que, com esta experiência de ensino de habilidades, sentiram um aumento da capacidade de reflexão em situações de resolução de problemas, melhorias nos relacionamentos interpessoais e da comunicação e melhorias ao nível da qualidade de vida física e mental (Gorayeb, Netto & Bugliani, 2003 citado por Minto *et al.*, 2006). Desta forma, é possível retirar como resultado deste tipo de intervenções a beneficidade que a implementação de programas que promovem a saúde das crianças e dos adolescentes têm, quer sejam melhorias ao nível das relações, da saúde física e mental, como também melhorias ao nível do controlo das emoções, do comportamento em sala de aula e do rendimento académico.

Capítulo 2 | Regulação Emocional e Desregulação Emocional

2.1 Conceito de Regulação Emocional

O estudo do controlo cognitivo das emoções surgiu com base em antecedentes históricos da Psicologia (Bravo, 2012). Segundo as Teorias Psicodinâmicas, onde a definição de regulação da ansiedade se constituía como o objeto central de estudo (Gross, 1998 citado por Bravo, 2012), era possível identificar modelos de regulação de ansiedade: a regulação da ansiedade que resulta dos impulsos sexuais (libido), cuja exteriorização é negada, e a regulação da ansiedade baseada no id e no superego, que ocorre quando os impulsos exercem pressão sobre a ação e o ego antecipa como se irá sentir, se esses mesmos impulsos forem manifestados.

A abordagem do *stress* e do *coping* foi um grande contributo para o estudo da regulação emocional, tendo em conta que esta perspetiva ressalta os processos de *coping* adaptativos e conscientes, destacando as variáveis situacionais ao invés das variáveis do indivíduo, ao contrário da perspetiva psicanalítica (Vaz, 2009). Isto é, verifica-se uma distinção entre o *coping* focado no problema (que tem como objetivo a resolução do problema) do *coping* focado nas emoções (que tem como objetivo a diminuição das experiências emocionais negativas) (Folkman *et al.*, 1986 citado por Bravo, 2012).

O estudo da regulação emocional tem como constructo o *coping* focado nas emoções, destacando os processos de *coping* adaptativos e conscientes e focando-se mais nas variáveis situacionais do que nas variáveis do indivíduo (Gross, 1998 citado por Bravo, 2012).

A regulação emocional pressupõe uma compreensão da definição de emoções e de mecanismos, através dos quais as emoções podem ser reguladas (Silva & Freire, 2014). As emoções definem-se como predisposições de respostas comportamentais, experienciais e fisiológicas, sendo que juntas influenciam a forma como o ser humano reage a situações significativas (Silva & Freire, 2014). Influenciam a atenção, a tomada de decisão, a memória, as respostas fisiológicas e as interações sociais, sendo que, tal como influenciam processos intra e interpessoais, também elas mesmas são modificáveis em diversos segmentos, como por exemplo, na dinâmica da emoção (Gross & Thompson, 2007), na própria latência, tempo de ativação, magnitude, duração e tipo de respostas nos domínios comportamental, experiencial e fisiológico (Vaz, 2009). Desta forma, a regulação emocional concerne aos processos intrínsecos (*e.g.*, percepções) e extrínsecos (*e.g.*, apoio dos pais), uma vez que é através da intervenção destes que os indivíduos vivenciam e expressam as suas emoções (Gross & Thompson, 2007).

Os mecanismos de regulação emocional unem a expressão de emoções específicas, positivas e negativas, às dinâmicas emocionais (*e.g.*, intensidade, duração e variabilidade),

tendo em conta que as emoções se estabelecem como processos multidimensionais que sucedem ao longo do tempo (Gross & Thompson, 2007). Gratz e Roemer (2004) defendem que a regulação emocional, para além da modulação da ativação emocional, também abrange a consciência, a compreensão e a aceitação das emoções, assim como, a predisposição para o controlo dos comportamentos impulsivos e na utilização de mecanismos de regulação emocional adequados e flexíveis. A ausência de alguns destes, ou de todos, poderá ser revelador de complicações na regulação emocional ou de desregulação emocional (Gratz & Roemer, 2004). Segundo Gross e Thompson (2007), os processos de regulação emocional caracterizam-se por comportamentos, competências e métodos que podem ser conscientes ou inconscientes, automáticos ou controlados por vontade e que servem para regular, impedir ou estimular a vivência e a expressão emocional. As emoções podem ser cessadas e sujeitadas ao controlo por atuação própria (autorregulação) ou de outros (regulação) (Macedo & Sperb, 2013).

As emoções são uma fonte essencial da aprendizagem e da vivência, dado que tanto as crianças, como os adolescentes, os adultos ou os idosos procuram sempre atividades e ofícios onde aquilo que desempenham faça com que se sintam bem, e tendem a evitar atividades ou cenários em que se sintam mal (Fonseca, 2016). As emoções dão significado à vida humana enquanto aprendemos, nos adaptamos e nos relacionamos, no entanto, também surgem quando encaramos episódios e acontecimentos que nos fazem sentir mágoa, tristeza, frustração e vergonha, por exemplo (Fonseca, 2016). Estas fazem parte do desenvolvimento da espécie humana e, por sua vez, do desenvolvimento da criança e do adolescente, estabelecendo-se como primordial na aprendizagem (Fonseca, 2016). Se não tivesse existido uma aprendizagem e aquisição de mecanismos de autorregulação emocional a história da humanidade teria sido uma anarquia, uma vez que as emoções dominariam as funções cognitivas e o ser humano só aprenderia a agir de forma impulsiva, excitável, eufórica e descontextualizada, sendo esta a razão pela qual o cérebro humano incorpora inúmeros e complexos processos neuronais de produção e de regulação de respostas emocionais (Fonseca, 2016).

Assim, quando falamos em regulação emocional referimo-nos a um conjunto de processos de diferentes níveis, biológico, comportamental e cognitivo, que sucedem em resposta a alterações significativas na condição emocional devido a fatores internos (processos psicológicos) ou externos (pessoas ou acontecimentos) (Soares *et al.*, 2009). A regulação emocional pode diminuir, intensificar ou somente manter a emoção conforme os objetivos do indivíduo, exercendo influência sobre que emoções surgem num determinado momento, quando surgem e a forma como são vivenciadas e expressas (Gross *et al.*, 2006; Rottenberg & Gross, 2007; Mauss *et al.*, 2007).

De acordo com Gross e Thompson (2007), tal como já vimos anteriormente, a capacidade de regular as emoções é adquirida através de características específicas dos processos de regulação emocional, como por exemplo, podem ser automáticos/inconscientes ou controlados/conscientes; podem ter efeitos em um ou mais momentos nos processos gerativos da emoção; podem ser intrínsecos e/ou extrínsecos (ambos considerados primordiais); podem ter um foco nas emoções tanto positivas como negativas, embora, segundo Gross *et al.* (2006), na idade adulta sejam maioritariamente utilizados para regular emoções negativas (Rei, 2012).

Levando em consideração as distintas características destes processos de regulação emocional, percebemos que existem diferentes tipos de estratégias que regulam as emoções, no entanto, não é possível afirmar se uma técnica é correta ou não por si só, uma vez que o essencial é que numa determinada situação as mesmas sejam ajustáveis e sobretudo que resultem, trazendo benefícios ao indivíduo (Gross & Thompson, 2007). Independentemente da estratégia de regulação emocional aplicada, o mecanismo de regulação irá alterar a dinâmica da emoção e não a sua particularidade, ou seja, poderá existir uma modificação ao nível da intensidade da mesma, da duração de resposta ou da rapidez com que a resposta é dada, considerando os objetivos do indivíduo nessa situação em particular, mas a emoção não se altera, isto significa que será a mesma (Thompson & Meyer, 2007). Neste sentido, a regulação emocional adaptativa não diz respeito à eliminação de determinadas emoções, mas sim à modulação da experiência emocional (Bravo, 2012).

Saarni *et al.* (1998 citado por Bravo, 2012) defendem igualmente este posicionamento, afirmando que a regulação emocional é descrita pela modulação da emoção. Salientam ainda a função das circunstâncias contextuais e relacionais na regulação das emoções, dando ênfase à regulação emocional como indispensável para um adequado funcionamento social e como possível reguladora de relações.

Eisenberg e Spinrad (2004) adotam um posicionamento mais restrito, sugestionam que o conceito de regulação emocional deve ser designado à regulação das emoções e não à regulação dos processos cognitivos, comportamentais e relacionais pelas emoções, “a regulação emocional consiste no processo de iniciar, evitar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade ou duração de estados de sentimentos internos, fisiológicos, relacionados com emoções, processos atencionais e/ou concomitantes das emoções ao serviço de uma adaptação social ou biológica relacionada com o afeto ou para atingir objetivos individuais” (Eisenberg & Spinrad, 2004, p. 338 citado por Bravo, 2012).

Deste modo, como podemos analisar, apesar de haver um gradual reconhecimento da importância da regulação emocional e do desenvolvimento do conhecimento acerca desta, a investigação ainda não agrega conformidade quanto à definição deste conceito (Weinberg & Klonsky, 2009). No entanto, é possível verificar alguma concordância entre vários autores, no que concerne à maior parte dos estudos relativos à regulação emocional, onde existe o conceito de que se trata de um processo fisiológico, comportamental e cognitivo, que habilita o ser humano a modular a experiência e a expressão de emoções positivas e negativas (Bridges *et al.*, 2004).

2.2 Conceito de Desregulação Emocional

A análise da qualidade da regulação emocional diferencia-se entre um processo regulatório adaptativo e a desregulação emocional (processo regulatório desadaptativo) (Chicchetti *et al.*, 1991). A desregulação emocional representa um conjunto de estratégias que aplicadas constantemente, e de forma inflexível, não beneficiam o ajustamento do indivíduo em contextos espaciais e temporais divergentes (Dodge & Garber, 1991; Sroufe, 1996; Bridges *et al.*, 2004). Desta forma, podemos verificar que a aplicação obstinada de mecanismos regulatórios ou até mesmo a ausência destes podem ser igualmente um indicador de desregulação emocional (Sroufe, 1996).

Segundo Gratz e colaboradores (2004; 2006), a desregulação emocional é um conceito multidimensional que contém carências em várias áreas, nomeadamente, ao nível da consciência, da compreensão e da aceitação das emoções; na capacidade de realizar comportamentos com enfoque nos objetivos, assim como na capacidade de inibir comportamentos impulsivos quando surgem emoções negativas; na maleabilidade de utilização de estratégias que têm como objetivo a modelação da intensidade e da duração das respostas emocionais; e no encorajamento para vivenciar emoções negativas, percebendo-as como essenciais para o processo contínuo dos objetivos individuais (Bravo, 2012). As dificuldades na regulação emocional subdividem-se em diversos géneros, como por exemplo, a não-aceitação da resposta emocional, a falta de entendimento e desconhecimento das emoções, as dificuldades em preservar um desempenho com foco nos objetivos, dificuldades em conter os impulsos e um acesso restrito a estratégias de regulação emocional e ainda a inexistência de compreensão emocional (Gratz & Roemer, 2004; Gratz *et al.*, 2006; Gratz & Gunderson, 2006; Bravo, 2012).

A desregulação emocional é resultado de uma eminente fragilidade emocional e de inabilidade para regular as emoções (Linehan, 1993; Linehan & Kehner, 1993 citados por Bravo, 2012), de uma forma mais objetiva, isto significa incapacidade para alterar ou adaptar vestígios emocionais, experiências, ações, respostas verbais ou não verbais diante do aparecimento de diversas emoções em simultâneo e de dificuldades de adaptação (Bravo, 2012). Por sua vez, a elevada instabilidade emocional resulta numa sensibilidade crescente face a estímulos emocionais, assim como numa excessiva reatividade, na maior parte das vezes negativa, e numa recuperação lenta no que diz respeito à ativação emocional (Linehan *et al.*, 2007; McMMain *et al.*, 2001). A desregulação emocional é ainda caracterizada pelo excesso de experiências emocionais repulsivas; incapacidade para regular a ativação fisiológica; dificuldades em conduzir a atenção para outros estímulos que não os estímulos emocionais; alterações cognitivas; falhas no processamento de informação; dificuldades em organizar atividades direcionadas à continuação de objetivos não emocionais após a ativação emocional; assim como, a existência de momentos de “congelamento” (estados de congelamento) ou de dissociação, aquando de níveis elevados de *stress* (Linehan *et al.*, 2007; McMMain *et al.*, 2001).

Segundo Bridges *et al.* (2004) não é expectável que o indivíduo consiga realizar todas as suas técnicas comportamentais de forma equilibrada e harmoniosa, uma vez que existirão inconstâncias, nomeadamente a nível contextual, que o levará, em determinadas situações, a ter de utilizar mecanismos regulatórios que requerem muito do seu funcionamento global e que, por sua vez, arrastam-no para a desregulação comportamental (Bravo, 2012). Contudo, aquilo que diferencia estas situações contextuais, ditas normativas, de um funcionamento desadaptativo regulatório global (desregulação emocional) é a utilização, de uma forma transversal e pouco versátil, de mecanismos regulatórios que de forma incessante impossibilitam outros métodos comportamentais a cumprirem as suas finalidades (Dodge & Garber, 1991; Sroufe, 1996; Bridges *et al.*, 2004; Bravo, 2012).

2.3 Modelos de Regulação Emocional

Os modelos de regulação emocional são desenvolvidos com o objetivo de explicar como é que os indivíduos regulam espontaneamente as respostas aos estímulos emocionais, servindo igualmente para descrever e clarificar o conceito de desregulação emocional (Hasking *et al.*, 2017). Todos os modelos incluem pressupostos básicos sobre os processos mentais humanos, particularmente no que se refere à experiência emocional ou à correlação entre a emoção e o comportamento.

A regulação emocional, embora ocorra em resposta a qualquer estímulo emocional e, assim sendo, seja uma prática diária regular, é mais frequentemente usada para explicar como é que o ser humano modula as expressões internas e externas da emoção ao encontrar estímulos que podem desencadear emoções negativas (Hasking *et al.*, 2017). Tendo em conta a extensão de estratégias e mecanismos integrantes da regulação emocional, iremos abordar os seguintes quatro modelos: Modelo Processual da Regulação Emocional de Gross (1998); Escala de Dificuldades na Regulação Emocional de Gratz e Roemer (2004); Modelo de Evitação Experiencial de Chapman, Gratz e Brown (2006) e o Modelo da Cascata Emocional de Selby e Joiner (2009), seguindo a respetiva ordem (Hasking *et al.*, 2017).

2.3.1 Modelo processual da regulação emocional.

O Modelo Processual da Regulação Emocional (Gross, 1998 citado por Hasking *et al.*, 2017) defende que as emoções surgem num contexto pessoa-circunstância no qual a atenção é focada em características específicas, às quais são atribuídos significados pessoais, e a partir da qual uma resposta emocional é provocada. Gross (1998 citado por Hasking *et al.*, 2017) descreve cinco processos de regulação emocional neste modelo, sendo eles (1) a seleção da situação; (2) a modificação da situação; (3) a fixação da atenção; (4) a alteração cognitiva e (5) a modulação da resposta. A seleção da situação refere-se ao processo pelo qual um indivíduo entra num cenário pessoa-situação particular. Uma vez selecionada a situação, a teoria alega que o indivíduo passa para o envolvimento na modificação da situação, de forma a aumentar ou diminuir o seu impacto emocional (Hasking *et al.*, 2017). O impacto emocional da situação pode ser alterado respondendo de forma distinta aos acontecimentos carregados de emoção numa determinada circunstância (desenvolvimento da atenção), sendo que também pode ser modificado por meio de alteração cognitiva ou através do reenquadramento do significado da carga emocional atribuído à situação, como por exemplo, o indivíduo pode escolher interpretar uma observação como benéfica/neutra ao invés de insultuosa/pessoal (Hasking *et al.*, 2017). Por fim, o indivíduo também pode escolher limitar a expressão da resposta emocional por meio da modulação da resposta, reduzindo ativamente a resposta fisiológica e/ou emocional, no caso de esta estar a acontecer, por exemplo, tomando medidas para reduzir o *stress* fisiológico ao sentir raiva (respirando fundo) (Hasking *et al.*, 2017).

O Modelo Processual determina duas das estratégias predominantes da regulação emocional, sendo estas as estratégias focadas nos antecedentes e as estratégias focadas na resposta (Hasking *et al.*, 2017). No que diz respeito às estratégias focadas nos antecedentes, o

indivíduo utiliza técnicas de regulação emocional, relacionadas aos primeiros quatro processos acima mencionados (seleção da situação, modificação da situação, fixação da atenção e alteração cognitiva), ainda antes das emoções serem concebidas e percebidas. Nas estratégias focadas na resposta o foco está na modulação da resposta emocional após surgir a emoção (Hasking *et al.*, 2017).

Gross e John (2003) elaboraram um questionário de regulação emocional de forma a avaliarem a mudança cognitiva, designada como reavaliação cognitiva, e a modulação da resposta, designada como supressão emocional. A reavaliação cognitiva caracteriza-se pela mudança do significado de um episódio com consequências no seu impacto emocional, levando à diminuição da experiencição de emoções negativas, ao mesmo tempo que aumenta a vivência de emoções positivas (Silva & Freire, 2014; Neves *et al.*, 2016). No entanto, a supressão emocional gera um sentimento de divergência entre as emoções que o indivíduo vivenciou e aquilo que demonstra aos outros, conduzindo-o a sentir emoções negativas acerca de si próprio e dificultando o desenvolvimento de relações emocionalmente próximas, estando também relacionada a níveis reduzidos de experiências e expressões emocionais positivas (Gross & Thompson, 2007; Silva & Freire, 2014; Neves *et al.*, 2016). Quando comparadas estas duas últimas estratégias de regulação emocional, verifica-se que a reavaliação cognitiva aparenta ter maior relação com emoções positivas, assim como com a otimização do funcionamento e bem-estar psicológicos (Neves *et al.*, 2016).

2.3.2 Modelo integrativo de regulação emocional.

Gratz e Roemer (2004) defendem que a aceitação da emoção experienciada é uma etapa fundamental da regulação emocional, uma vez que o esforço consciente de controlar ou suprimir as emoções indesejadas, assim como as respostas fisiológicas e cognitivas associadas, poderá tornar-se prejudicial e, por sua vez, originar desordens emocionais (Hasking *et al.*, 2017). Estes autores alegam também que a flexibilidade é necessária para controlar comportamentos de forma a estes estarem alinhados com os objetivos desejados. Desta forma, propõe que a regulação emocional exige (1) consciência e compreensão das emoções; (2) aceitação das emoções; (3) capacidade de controlar impulsos e comportamentos de acordo com os objetivos e (4) capacidade de ser flexível, utilizando estratégias adequadas ao contexto (Hasking *et al.*, 2017). De acordo com o modelo, um indivíduo que não apresente competências em qualquer uma das dimensões definidas revela dificuldades de regulação emocional ou desregulação (Gratz & Roemer, 2004).

A Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (DERS) de Gratz e Roemer (2004) surgiu com base na investigação realizada por Linehan (1993 citado por Hasking *et al.*, 2017) sobre a desregulação emocional em pessoas com Perturbação de Personalidade *Bordeline* (PPB), sendo uma medida compreensiva de dificuldades de regulação emocional, que inclui as dimensões referidas anteriormente. Este modelo de regulação emocional especifica que as teorias de regulação das emoções não se podem centrar apenas na modulação da exaltação que surge em resposta a estímulos emocionais, mas que também devem abordar as competências na capacidade de vivenciar de forma consciente as emoções (Hasking *et al.*, 2017).

2.3.3 Modelo de evitação experiencial.

O Modelo de Evitação Experiencial é um modelo comportamental desenvolvido especificamente para explicar o comportamento autolesivo (Hasking *et al.*, 2017). Chapman *et al.* (2006), ao proporem o modelo, supuseram que os comportamentos autolesivos estão relacionados com a regulação de afeto, fundamentando-se na suposição de que o comportamento é forçado negativamente, reduzindo uma excitação emocional negativa ou indesejada, ou seja, o indivíduo tem propensão para se envolver em comportamentos autolesivos após uma série de situações adversas (Santos & Faro, 2018). Referiu também que algumas pessoas apresentam uma tendência geral para a evitação experiencial, isto é, o desejo de evitar sentir emoções negativas, sendo que, normalmente, estas pessoas se envolvem em diversos comportamentos em função da evitação das emoções, como por exemplo, recorrer ao uso de substâncias ilícitas ou através da supressão emocional (Hasking *et al.*, 2017). Estas tendências de resposta às emoções são particularmente comuns em pessoas que têm comportamentos autolesivos (Hasking *et al.*, 2017), por exemplo, um estímulo que provoca uma resposta emocional negativa forte, ao juntar-se com possíveis dificuldades na regulação emocional, resulta numa baixa tolerância ao perigo levando ao desejo de evitar essa emoção negativa, no qual o alívio se reflete por meio da autolesão (Santos & Faro, 2018). Através da repetição, este comportamento torna-se numa resposta automática condicionada à excitação emocional (Santos & Faro, 2018).

Nock e Prinstein (2004) delinearam uma abordagem, onde definem autolesão a partir de uma teoria de aprendizagem comportamental, que identifica quatro mecanismos distintos, mas que contribuem para os comportamentos autolesivos e que têm como objetivo atingir a regulação emocional, sendo eles o (1) Reforço Automático Negativo (RAN, através do qual os sentimentos negativos são diminuídos); (2) Reforço Automático Positivo (RAP, através do qual

os estados emocionais desejados, como a autopunição, aumentam); (3) Reforço Social Negativo (RSN, através do qual o comportamento autolesivo surge como forma de evitar ou de escapar de uma demanda interpessoal) e (5) Reforço Social Positivo (RSP, através do qual a autolesão ajuda o indivíduo a receber atenção de outras pessoas ou a ter acesso a algo que deseje) (Santos & Faro, 2018).

De uma forma geral, são as mulheres quem praticam mais comportamentos de autolesão, descrevendo-os como uma tentativa de supressão de pensamentos negativos e indesejados (Chapman *et al.*, 2006; Hasking *et al.*, 2017). Já nos adolescentes, estes comportamentos estão associados à evitação experiencial, assim como à supressão de emoções, perturbações alimentares e abuso de substâncias, como álcool e drogas (Howe-Martin, Murrell & Guarnaccia, 2012; Santos & Faro, 2018).

2.3.4 Modelo da cascata emocional.

O Modelo da Cascata Emocional tem como base investigação realizada por Linehan (1993) com o intuito de explicar comportamentos desregulados que foram observados em pessoas com Perturbação de Personalidade *Borderline* (Selby & Joiner, 2009; Hasking *et al.*, 2017). Segundo estes autores, comportamentos desregulados como o uso de substâncias ilícitas, perturbações alimentares e comportamentos de autolesão não-suicida são os principais escapes de experiências emocionais negativas que surgem de um círculo vicioso e contínuo de “cascatas emocionais” (Hasking *et al.*, 2017). As cascatas emocionais iniciam-se através de estímulos emocionais metódicos, que vão sendo ampliados através da ruminação. Por sua vez, a ruminação é um aspeto fundamental para o Modelo da Cascata Emocional, uma vez que é considerada como um processo cognitivo que associa as experiências emocionais aos comportamentos de autolesão não-suicida (Hasking *et al.*, 2017).

Neste modelo de regulação emocional, a ruminação é designada como “uma tendência para pensar repetidamente sobre as causas, fatores situacionais e consequências da própria experiência emocional negativa, por outras palavras, pensar continuamente e focar a atenção em estímulos emocionalmente relevantes” (Selby & Joiner, 2009, p. 220; Nolen-Hoeksema *et al.*, 2008; Hasking *et al.*, 2017). No entanto, apesar da ruminação ser um conceito independente do Modelo da Cascata Emocional, esta é caracterizada como um processo de desenvolvimento de atenção no qual os indivíduos são imersos nos estados afetivos e cognitivos associados à circunstância inicial (Webb *et al.*, 2012; Hasking *et al.*, 2017).

2.4 Regulação Emocional na Adolescência

Sabemos que a adolescência tem vindo a ser descrita como uma etapa desenvolvimental definida pela presença de alterações biológicas – particulares da puberdade – psicológicas e sociais (Silva & Freire, 2014). Apesar deste conjunto de alterações, confirma-se que esta fase é uma das mais saudáveis do ciclo de vida, sendo caracterizada pelo rápido desenvolvimento de competências físicas, cognitivas e emocionais (Gilbert, 2012).

Não têm sido constantes os estudos concluídos no âmbito da regulação emocional na fase da adolescência, sendo estes mais comuns em períodos desenvolvimentais mais tardios (Bravo, 2012). Contudo, da investigação já realizada, tem-se comprovado que as alterações a nível físico, psicológico e social podem encaminhar a novas experiências de ativação emocional e respostas emocionais mais acentuadas e intensas, concebendo oportunidades para utilizar e aprimorar as competências de regulação emocional que possibilitam garantir o funcionamento adaptativo (Gilbert, 2012; Larson & Richards, 1994; Silk *et al.*, 2003; Silva & Freire, 2014), uma vez que os sistemas cognitivos, hormonais e neurais implícitos à regulação emocional aparentam amadurecer durante esta fase de desenvolvimento (Silk *et al.*, 2003; Bravo, 2012).

Segundo Hall (1904 citado por Silva & Freire, 2014), a adolescência é a fase onde ocorrem variações de humor de uma forma instantânea. Os adolescentes descrevem vivenciar maiores mudanças nos estados emocionais diários e revelam tempos de reação mais rápidos na resposta a estímulos emocionais em comparação com crianças e adultos, para além de que experienciam mais afeto negativo do que estes, levando a que se verifique um aumento direto na experienciação de emoções negativas ao longo da adolescência e uma diminuição na vivência diária de emoções positivas (Gilbert, 2012; Larson *et al.*, 2002). A maior parte dos sistemas hormonais, neurológicos (*e.g.*, desenvolvimento dos lobos frontais) e cognitivos (*e.g.*, maior perceção dos estados emocionais) relacionados à regulação emocional progredem durante a adolescência (Gross & Thompson, 2007; Silk *et al.*, 2003; Steinberg, 2005; Silva & Freire, 2014).

De acordo com Thompson (1991 citado por Bravo, 2012), o desenvolvimento da regulação emocional na adolescência relaciona-se com a teoria de emoção pessoal, que alcança níveis de coerência e consistência consideráveis nesta fase de desenvolvimento. A teoria de emoção pessoal surge do conhecimento que o adolescente tem sobre as suas emoções e sobre o modo como as pode gerir, sendo que este mesmo conhecimento vai-se solidificando em paralelo com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas (Thompson, 1991 citado por Bravo, 2012). O autoconhecimento emocional colabora ao mesmo tempo que é delineado

por aspetos da autoconsciência, que se vão estabilizando durante a fase da adolescência (Thompson, 1991 citado por Bravo, 2012).

As alterações psicossociais particulares da adolescência também cooperam neste processo de desenvolvimento de capacidades regulatórias (Steinberg, 2005). Os adolescentes têm de encarar novos stressores relacionados com as suas relações sociais, assim como pressões para se ajustarem às expectativas dos adultos, tal como uma maior autonomia face ao suporte dos pais na regulação emocional (Bariola *et al.*, 2011). Durante a adolescência, uma das mais importantes etapas, a nível desenvolvimental, é a individuação ou singularidade individual, um processo que exige da parte do adolescente uma concordância entre maior autonomia dos pais ao mesmo tempo que ainda se mantém emocionalmente próximos destes (Gunlicks-Stoessel & Powers, 2008 citado por Silva & Freire, 2014). Para tal, os adolescentes têm de aprender a equilibrar o afeto de forma gradual sem a indicação parental (Bariola *et al.*, 2011; Morris *et al.*, 2007).

A importância da família, mais concretamente dos pais, tem vindo a ser evidenciada como uma indispensável intermediária de socialização no desenvolvimento de regulação emocional, uma vez que é através da interação familiar que as crianças aprendem a manifestar as suas emoções, assim como a interpretar as mensagens que transmitem, e os seus vários processos regulatórios (Bariola *et al.*, 2011; Larson *et al.*, 2002; Morris *et al.*, 2007; Silva & Freire, 2014). Contudo, na adolescência, existe uma diminuição da influência e da intervenção dos pais, verificando-se um aumento do conflito com estes e uma consideração crescente por pessoas que não são da família (*e.g.*, pares, professores) (Morris *et al.*, 2007).

O desenvolvimento do processo de regulação emocional é assim influenciado a nível social pela prestação de cuidados dos pais aos filhos e mais tarde através do relacionamento com outras pessoas próximas, como os amigos, mas igualmente devido à maturação dos sistemas cognitivos (Suveg *et al.*, 2007).

É possível verificar que, no desenvolvimento da regulação emocional, entre os 8 e os 12 anos, as crianças/pré-adolescentes são capazes de especificar estratégias cognitivas que utilizam para modificarem os seus estados mentais e, por sua vez, terem experiências mais alegres, como por exemplo, ao tentarem desmemoriar as experiências mais desagradáveis (Pons *et al.*, 2004; Rei, 2012). Esta fase do desenvolvimento da regulação emocional expõe-se como a fase de revolução cognitiva, tendo em conta que as crianças e pré-adolescentes apercebem-se de que podem vivenciar diferentes estados emocionais ao mesmo tempo, surgindo uma melhor compreensão das emoções simultâneas (Papalia *et al.*, 2001; Stegge & Terwogt, 2009).

Com o desenrolar da adolescência, a intervenção cognitiva nos estados emocionais começa-se a consolidar (Flavell & Green, 1999 citado por Rei, 2012), originando-se também um reconhecimento das emoções com um objetivo social, devido ao fortalecimento da relação com os pares, assim como à necessidade de reconhecer, interpretar e lidar com as emoções de uma forma mais complexa, permitindo uma maior adaptação a grupos e evitando conflitos sociais (Soares *et al.*, 2009), surgem também novos mecanismos de regulação emocional, como por exemplo, a atribuição de novos significados, a compreensão da perspectiva do outro e a representação adequada de objetivos temporariamente distantes (Bravo, 2012).

Nesta fase, ocorre igualmente uma divergência entre os valores que foram ensinados e incutidos pelos pais ao longo da infância, com as imposições que a adolescência em si promove face à influência dos pares, mais concretamente dos amigos (Rei, 2012). Como forma de moderar esta incompatibilidade, os adolescentes desenvolvem e adotam algumas estratégias de regulação emocional, com o intuito de melhorarem o modo como tomam decisões e como respondem a uma determinada situação, ou seja, a adolescência trata-se de uma fase de enorme exigência emocional graças à complexidade, que por vezes consta, em harmonizar os valores anteriormente adquiridos e ensinados pelos pais com os valores que os amigos defendem, sendo estes muitas das vezes opostos, levando os adolescentes a sentirem-se inseguros sobre como agir em novos ambiente (Steiner & Feldman, 1996; Stegge & Terwogt, 2009; Rei, 2012). É também nesta etapa que se desenvolve uma perceção do *self* que integra a compreensão do seu carácter emocional e interpessoal, bem como as estratégias eleitas de regulação emocional (Gross & Munoz, 1995 citado por Bravo, 2012), sendo que este autoconhecimento origina uma maior capacidade de resposta estratégica através do desenvolvimento de esforços no controlo da manifestação das emoções (MacDermott *et al.*, 2010).

Desta forma, podemos então observar que os jovens iniciam a regulação emocional com estratégias externas (Sroufe, 1995 citado por Rei, 2012) e, conforme a maturação cognitiva, vão adotando estratégias internas que acabarão por se manter na idade adulta (Thompson & Meyer, 2007). No entanto, as emoções nem sempre têm um efeito adequado ao longo das nossas experiências de vida, uma vez que existem adolescentes que, naturalmente devido ao empenho dos pais no seu desenvolvimento, conseguem manifestar estratégias de regulação emocional mais eficazes e, assim, uma melhor capacidade de regulação emocional, sendo que, ao contrário, também existem jovens com resistências em lidar com circunstâncias de adversidade e que face às necessidades das situações não conseguem aplicar estratégias adaptativas de regulação emocional (Soares *et al.*, 2009).

2.5 Regulação Emocional e as Diferenças entre Género

Existem várias investigações que têm estudado as diferenças na regulação emocional em função do sexo. Numa dessas investigações, observou-se que as raparigas dão mais importância aos estímulos emocionais como guias e reguladores dos seus comportamentos do que os rapazes (Morris *et al.*, 2007; Alves, 2006; Bravo, 2012), para além de que as manifestações emocionais apresentam ter maior significância nas interações sociais das raparigas do que na dos rapazes (Morris *et al.*, 2007; Leppanen & Hietanen, 2001; Bravo, 2012). Desta forma, é possível verificar que o sucesso interpessoal evidenciado pelas raparigas poder-se-á originar de uma análise dos estímulos emocionais mais eficaz (Leppanen & Hietanen, 2001; Bravo, 2012). Foram igualmente feitos estudos que indicam que os homens adultos inibem mais as suas reações aos estímulos emocionais, enquanto as mulheres adultas apresentam um envolvimento emocional maior (Burton & Levy, 1989; Bravo, 2012).

Neumann *et al.* (2009), no estudo de validação da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (EDRE) para adolescentes, indicou que as raparigas dispõem de uma maior falta de clareza emocional, isto é, a não-aceitação das emoções negativas, incapacidade de se comprometerem com comportamentos guiados por objetivos quando vivenciam emoções negativas e o acesso restrito a estratégias de regulação emocional (Bravo, 2012). Quanto aos rapazes, verificou-se que estes possuem uma maior falta de consciência emocional, ou seja, no que se refere ao reconhecimento das suas emoções (Bravo, 2012).

As diferenças entre sexos, no que diz respeito à qualidade da regulação emocional, tem vindo a ser constantemente comprovada no sentido em que normalmente são as raparigas que regulam melhor as suas emoções face aos rapazes (Morris *et al.*, 2007; Silk *et al.*, 2003; Bravo, 2012). No entanto, também são as raparigas que são melhores a inibir respostas comportamentais inapropriadas, face aos rapazes (Else-Quest *et al.*, 2006; Bravo, 2012), sendo que é possível que os rapazes tenham um melhor controlo inibitório à medida que se vão desenvolvendo, conseguindo “apanhar” as raparigas, neste aspeto, aquando da adolescência (Neumann *et al.*, 2009; Bravo, 2012).

Capítulo 3 | Rendimento Académico

3.1 Conceito de Rendimento Académico

Por rendimento académico entende-se o resultado das competências académicas dos alunos, quando avaliados nas diferentes áreas de aprendizagem. Segundo estudos de Lemos *et al.* (2008), o rendimento académico tem vindo a ser medido desde o início do séc. XX com auxílio de testes psicológicos, através da avaliação da inteligência e das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Uma das preocupações da educação, nos dias de hoje, foca-se na problemática do fracasso escolar e do consequente abandono precoce da escola (Paiva & Lourenço, 2011). A suplantação do insucesso escolar move-se pela elaboração de ambientes de sala de aula, isto é, a criação de métodos de aprendizagem que promovam nos alunos um aumento do envolvimento e do interesse em aprender, que desenvolvam um papel de agentes ativos no que se refere ao reconhecimento de sinais capazes de explicar a causa e o desenvolvimento de problemas ao nível educacional e adaptativo (Paiva & Lourenço, 2011). Antonio Huertas (2000) menciona a importância de se criarem ambientes em que os alunos se sintam à vontade e seguros para comunicarem os seus ideais e onde possam experienciar sensações de progresso na sua aprendizagem e de satisfação por aquilo que fazem. O aluno, estando num ambiente em que se sinta seguro, facilmente coloca dúvidas, criando-se assim as condições necessárias para uma melhor aprendizagem, que posteriormente se irá refletir no seu rendimento académico. Desta forma, podemos entender os ambientes educacionais como contextos psicossociológicos condicionantes da aprendizagem (Fraser, 1986 citado por Paiva & Lourenço, 2011).

A motivação, segundo algumas investigações portuguesas, poderá conseguir explicar porque é que na adolescência os momentos de avaliação perdem alguma capacidade explicativa dos níveis de rendimento académico dos alunos, dando a entender que, nesta fase do desenvolvimento, o mais decisivo e mais impactante no rendimento académico são fatores motivacionais (Almeida & Lemos, 2005; Lemos, Almeida & Primi, 2007; Miranda & Almeida, 2011). Do ponto de vista do paradigma cognitivista ou sociocognitivo, a motivação escolar estabelece-se pelos processos psicológicos internos que conduzem a ação do indivíduo, a sua subsistência na tarefa e a receção afetiva que o adolescente sente face aos resultados que conseguiu alcançar (Boekaerts, 2002; Manuel Suárez & Fernández Suárez, 2011; Miranda & Almeida, 2011). Ao longo do seu percurso escolar o aluno fortalece o seu *self* académico, sendo este designado como o fator subsequente e impulsivo dos seus comportamentos escolares, por exemplo, as oportunidades e deveres de aprendizagem, a informação recebida de professores e

colegas, o exercício de autoavaliação, os sucessos e insucessos experienciados, o tipo e o grau de apoio que recebe por parte dos professores, pais e colegas, entre outros, tendo tudo isto influência nos níveis motivacionais do adolescente (Boekaerts, 2002; Manuel Suárez & Fernández Suárez, 2011; Miranda & Almeida, 2011), que, por sua vez, repercutirá no seu rendimento académico.

A atitude ativa do aluno, no que diz respeito ao estudo, tem vindo a ser realçada em diversas investigações como sendo fundamental para o seu rendimento académico, ou seja, o envolvimento do jovem, naquele que é o seu processo de aprendizagem, interfere quer ao nível das estratégias cognitivas e metacognitivas, que o conduz para a realização das tarefas, quer sobre a regulação do esforço e persistência, tendo influência direta e positiva sobre o rendimento académico dos alunos (Núñez Pérez *et al.*, 1995; Núñez Pérez *et al.*, 1997; Monteiro *et al.*, 2005). Segundo Davies *et al.* (1997 citado por Monteiro *et al.*, 2005) os alunos que melhor conhecem os seus métodos de estudo são também aqueles que apresentam um melhor rendimento académico, tendo os autores verificado que os resultados escolares eram superiores nos jovens que utilizavam estratégias mais próximas da compreensão do que estratégias focadas na memorização de conteúdos. Biggs (1991 citado por Monteiro *et al.*, 2005) apresenta três tipos de abordagem ao estudo: (1) a abordagem superficial; (2) a abordagem profunda e (3) a abordagem de alto rendimento. A primeira, baseia-se na resolução automática de problemas, estando associada a um baixo rendimento académico; a segunda, tem como objetivo a compreensão dos conteúdos, sendo adotada por alunos que procuram satisfazer o seu interesse e o significado atribuído aos trabalhos; a terceira, correlaciona-se com resultados escolares muito elevados, embora as motivações que levam a estes resultados sejam diversas (Violato & Andrews, 1994; Rosário, 1999 citados por Monteiro *et al.*, 2005), ou seja, é uma abordagem que tem como objetivo a exibição das próprias competências a partir de elevadas classificações nas avaliações (Biggs, 1993 citado por Monteiro *et al.*, 2005).

Através de um estudo de Rosário *et al.* (2001) verificou-se que a abordagem profunda e a abordagem de alto rendimento apresentam correlações positivas e significativas com o rendimento académico, sendo a correlação da abordagem profunda mais acentuada. Desta forma, é possível observar que os alunos têm como objetivo compreender aquilo que lhes é ensinado, investido cada vez mais nas suas aprendizagens pessoais, o que por sua vez se reflete no rendimento académico. Já os alunos que têm como método de estudo a abordagem superficial tendem a apresentar resultados escolares mais baixos (Rosário *et al.*, 2001). Segundo Figueira (2000), de uma forma geral, os bons alunos demonstram conhecer e empregar mais estratégias de aprendizagem para além de estarem também mais capacitados, do que os outros,

no que diz respeito à elaboração de mecanismos que os orientam para adquirir, organizar e utilizar aquilo que aprendem de forma mais adequada.

3.2 Rendimento Académico e a Regulação Emocional

Atualmente, existem diversos fatores que, ao se agruparem, definem o nível de rendimento da criança ou do adolescente, face à sua situação de aprendizagem (Medeiros *et al.*, 2000; Fernandes, 2010), sendo que um desses mesmos fatores, segundo vários estudos, tem a ver com as experiências emocionais individuais, que têm uma forte influência nas aprendizagens, motivações e ações dos alunos, tal como no modo como estes processam informações (Boekaerts, 2007; Fernandes, 2010).

Segundo Roeser e Eccles (2000), a condição emocional dos alunos não funciona de forma autónoma, isto é, não é independente do desempenho académico destes. As emoções têm uma enorme influência nos resultados das avaliações escolares que, por sua vez, interferem nos sentimentos e nos comportamentos dos jovens (Fernandes, 2010). Pekrun *et al.* (2006) defendem que o currículo escolar dos alunos adapta as emoções e as avaliações escolares destes que, por consequência, influenciam os métodos de aprendizagem e o ambiente em sala de aula (Boekaerts, 2007).

Segundo Simões (2011), o ambiente de sala de aula permite obter informações importantes para analisar o autoconceito, onde, por sua vez, a escola tem desempenhado uma função marcante na vida afetiva dos adolescentes, ao mesmo tempo que dispõe de recursos para estes se autoconhecerem. O autoconceito designa-se como uma ferramenta elementar para a personalidade de cada indivíduo, que regula as ações de formas distintas, consoante se são positivas ou negativas, sendo importante entender como é que estas se manifestam diferencialmente nos adolescentes, uma vez que poderá possibilitar uma melhor compreensão de como é que estes se adaptam aos diversos contextos de vida em que se envolvem (Paiva, 2004; Paiva & Lourenço, 2011). Bandura (1986, p. 409 citado por Paiva & Lourenço, 2011) definiu o autoconceito como “uma visão composta de um indivíduo que é formada através da experiência direta e avaliações adotadas de outras pessoas significativas”. O autoconceito quando associado ao rendimento académico, é possível que venha a ser designado como a variável motivacional mais importante para agilizar a adaptação aos diferentes níveis de ensino (Paiva & Lourenço, 2011).

Com base em algumas investigações, verificou-se que a existência de dificuldades ao nível emocional, particularmente, elevados níveis de ansiedade, influencia de forma

significativa o desempenho escolar (Fernandes, 2010). Desta forma, é possível compreender que os alunos com mais dificuldades ao nível da autorregulação emocional são também aqueles que têm um rendimento académico mais baixo (Magalhães, 2007), posto que a capacidade de regulação emocional interfere nas necessidades destes, assim como no grau de motivação, de empenho, na capacidade de manter a atenção e de concentração e na capacidade de memorizar e de raciocinar (Ratner, 2007). Magalhães (2007), numa investigação desenvolvida por si, corroborou que os alunos com maiores níveis de ansiedade apresentam resultados escolares mais baixos, sendo a correlação entre estas duas variáveis bastante significativa.

Medeiros e Loureiro (2004) afirmam que os jovens que manifestam maiores dificuldades de aprendizagem exibem modos de encarar as situações do dia-a-dia pouco apropriados, tal como criam relações interpessoais desajustadas. É comum, nos jovens com uma baixa capacidade de autorregulação emocional, terem comportamentos de hostilidade e de resistência às normas (Fernandes, 2010). Arnold *et al.* (2005) mencionam que os jovens com dificuldades de aprendizagem revelam também maiores níveis de sintomas depressivos, de ansiedade, sintomas somáticos, para além de terem mais dificuldades de autorregular as emoções, em comparação com os alunos com um desempenho académico satisfatório (Fernandes, 2010).

Os jovens com níveis de ansiedade mais elevados revelam também um comportamento mais autocrítico e estão mais sujeitos a experienciar sentimentos negativos, devido à inquietação e à ansiedade, durante a execução de trabalhos escolares, como momentos de avaliação, em comparação com os alunos que têm níveis mais baixos de ansiedade (Mendes, 2006; Fernandes, 2010), sendo que esses mesmos indícios de ansiedade e de preocupação podem atrapalhar o estudo e a aprendizagem, levando à redução do rendimento académico (Neuderth *et al.*, 2009) ou até mesmo, em casos mais extremos, ao afastamento escolar (Rosário & Soares, 2003).

As crenças de autoeficácia têm um papel bastante importante no desempenho académico dos alunos, uma vez que os alunos que responsabilizam o seu fraco desempenho académico pelas suas baixas capacidades possuem uma menor motivação para a realização de atividades escolares, enquanto os jovens que apresentam objetivos, no que diz respeito ao desempenho, por norma alcançam um rendimento académico mais elevado (Haynes *et al.*, 2008; Fernandes, 2010).

Capítulo 4 | Comportamento em Sala de Aula

4.1 Conceito de Comportamento em Sala de Aula

Segundo Skinner (s.d.), a análise do comportamento é uma ciência e uma abordagem psicológica que tem como finalidade de estudo o comportamento, sendo que a procura pelo entendimento do comportamento humano passa pela compreensão do mesmo a partir da sua interação com o ambiente (condicionamento respondente, condicionamento operante, reforço e punição, o papel do contexto, entre outros), sendo importante salientar que o constructo de ambiente, neste contexto, envolve tudo aquilo que pode influenciar o comportamento, sejam eles aspetos mecânicos e químicos, biológicos e/ou sociais, etc. (Moreira & Medeiros, 2007).

No que se refere ao comportamento em contexto de sala de aula, a revisão de literatura tem sido coesa no reconhecimento de uma sólida associação entre as perturbações emocionais e do comportamento e o baixo rendimento académico (Lopes, 2001). Atualmente, existem diversas definições de comportamentos problemáticos, no entanto, segundo Achenbach (1982 citado por Marinho & Lopes, 2010) verificam-se dois tipos de modelos de comportamento, designados por “comportamentos externalizados” (comportamentos agressivos, disruptivos dos ambientes em que ocorrem) e “comportamentos internalizados” (ansiedade, isolamento, tristeza). Quay (1972 citado por Marinho & Lopes, 2010) já tinha também assinalado 4 termos para definir comportamentos problemáticos, embora de forma mais clínica, sendo eles as “perturbações da conduta” (agressão, desobediência, irritabilidade); “perturbações da personalidade (ansiedade, isolamento, queixas somáticas); “imaturidade” (passividade, estratégias de *coping* reduzidas, preferência por se relacionar com colegas mais novos) e “delinquência socializada” (envolvimento em subculturas de *gang*).

Os alunos que tendem a ter comportamentos perturbadores em sala de aula podem apresentar distintas combinações de características pessoais e comportamentais, no entanto, têm algo em comum entre eles que é o facto de requererem muito mais tempo, energia e paciência do professor do que a maiorias dos colegas (Brophy, 1996 citado por Marinho & Lopes, 2010). No que diz respeito aos comportamentos perturbadores em sala de aula estes podem ser designados como comportamentos não esperados, ou seja, comportamentos que desordenam o objetivo principal da aula (o ensino), ou comportamentos que os alunos necessitam de expressar e não expressam, não sendo, porém, necessariamente comportamentos inerentes de perturbações ou síndromes (Lopes, 2007). Para além disso, existem ainda alguns alunos que têm comportamentos perturbadores apenas como uma estratégia de evitamento das tarefas que

lhes são atribuídas pelos professores, uma vez que as percebem de forma negativa (Marinho & Lopes, 2010).

A revisão de literatura tem também vindo a revelar que existem dificuldades expressas pelos professores em saber distinguir alunos que têm problemas comportamentais de alunos que têm problemas de aprendizagem (Marinho & Lopes, 2010). Posto isto, e embora os professores afirmem que o controlo do comportamento em sala de aula e a gestão da mesma sejam as suas primazias, em muitos casos essa percepção não é posta em prática, ou seja, as providências tomadas passam muitas vezes por medidas “reativas” como a suspensão escolar, sendo esta a forma mais comum de a escola lidar com alunos com problemas de comportamento, apesar de ser uma medida que revela baixa eficácia na mudança comportamental (Abebe & Hailemariam, 2007; Knipe, Reynolds & Milner, 2007; Schiff & BarGil, 2004; Marinho & Lopes, 2010) e pode até mesmo vir a reforçar esse género de comportamentos. Em contrapartida, também se observou que determinados comportamentos dos alunos podem não provocar ou obter as mesmas reações ou *feedbacks* em professores distintos (Johnson & Fullwood, 2006), por outras palavras, existem alguns alunos que têm determinados comportamentos, que geram problemas, com um professor, enquanto com outros professores não os têm.

Quando os problemas de comportamento em sala de aula dão a entender que têm origem no comportamento de um aluno (ou mais alunos), em particular, o professor necessita acima de tudo, mais do que impor-lhe castigos ou sujeitá-lo a um controlo extrínseco, compreender o aluno de forma a conseguir perceber as causas e os fundamentos dos respetivos comportamentos (Picado, 2009). Embora o objetivo não seja desculpar necessariamente o comportamento do aluno, verifica-se que apenas é possível entendê-lo se se der importância e apreço não só à organização psicológica do aluno, mas igualmente às atitudes dos outros em relação a ele (Picado, 2009). Praticamente tudo aquilo que ocorre tem alguma consequência sobre o comportamento dos alunos, como por exemplo, o ambiente escolar, a idade, o sexo, o autocontrolo, o autoconceito e o carácter cognitivo, tratando-se de limitações e condicionantes elementares, que o professor deve ter em consideração quando lidar com diferentes turmas e diferentes alunos (Fontana, 1988 citado por Picado, 2009).

Verificou-se também que os métodos de ensino e a realização escolar se correlacionam com diferentes percepções do professor face aos comportamentos perturbadores (Brophy, 1996 citado por Marinho & Lopes, 2010), ou seja, existe uma ligação entre as expectativas que o professor deposita no rendimento académico dos alunos e as expectativas do mesmo face às sensações que os comportamentos dos alunos lhe provocam (Good & Brophy, 2000). Assim

sendo, é importante que haja a compreensão e a consciência de quais são os comportamentos considerados adequados e quais são os comportamentos considerados perturbadores para o professor, no contexto de sala de aula (Marinho & Lopes, 2010).

Estrela (1986 citado por Almeida, 2015) definiu os comportamentos perturbadores em três modelos, sendo estes os “comportamentos perturbadores da comunicação”, um género de comportamentos disruptivos que perturbam particularmente a relação pedagógica, uma vez que ocorrem, na maior parte das vezes, em contextos essenciais de escuta para a turma, mas igualmente em contextos em que são comunicados conceitos, dadas novas tarefas e/ou elaboradas atividades que carecem de um ambiente que possibilita a harmonia entre o professor e os alunos, sendo que conversas paralelas ao conteúdo da sala de aula, como brincadeiras, ruídos e interrupções afetam a comunicação; em segundo, apresentam-se os “comportamentos perturbadores do ensino-aprendizagem”, por exemplo, as movimentações sucessivas em que os alunos saem do seu lugar para ir afiar o lápis, ir à casa de banho, e outros incontáveis motivos, perturbam o ambiente da sala de aula, como também o “relaxamento” e as brincadeiras contínuas, por exemplo, são outros tipos de comportamentos que prejudicam o ensino-aprendizagem; por último, os “comportamentos perturbadores das relações interpessoais” ocorrem quando as divergências de carácter físico e/ou verbal afetam a normalidade do processo de socialização.

4.2 Comportamento em Sala de Aula e a Regulação Emocional

As emoções estão intrinsecamente relacionadas com o conflito, ou seja, ativam-se através do conflito e este, por sua vez, também as incentiva (Garcia-arista Sánchez, 2014; Nunes-Valente & Monteiro, 2016). As emoções podem complexificar um controle positivo do conflito por diversos motivos, por exemplo, interferem na atenção; a sua demonstração pode tornar o indivíduo suscetível à manipulação e dificultam o pensamento objetivo e preciso (Maciel, 2013). Já a capacidade de lidar de forma positiva com estas, aumenta a probabilidade de se alcançarem objetivos numa negociação (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Diversos estudos afirmam que as emoções exercem uma função fundamental na gestão de conflitos e também na escolha das diferentes formas de resolver os mesmos (Kiel, 2010; Leung, 2010; Shih & Susanto, 2010; Nunes-Valente & Monteiro, 2016). A escolha das diferentes formas de resolver os conflitos, ou seja, a gestão destes, é impactada pela relação que existe entre a regulação emocional e as respostas comportamentais (Leung, 2010).

Os problemas emocionais e comportamentais, que ocorrem nas salas de aula, aparentam ter um padrão de reciprocidade entre uma relação de causa e consequência, sendo que esta correlação apresenta resultados nitidamente significativos (Marinho & Lopes, 2010). Existem alguns estudos que afirmam que à medida que os alunos progridem na escola as exigências tendem a aumentar e, para a maior parte dos alunos, a sua capacidade de resposta, face às sucessivas exigências, diminui, com um sequente desinteresse sobre as tarefas escolares (Lopes, 2001). Segundo Chuang *et al.* (2011) o estado emocional positivo tem uma repercussão positiva sobre os estilos colaborativos, enquanto o estado emocional negativo tem uma repercussão positiva sobre o estilo competitivo e o comportamento de evitação.

Relativamente aos jovens com perturbações emocionais e comportamentais, estes pendem a demonstrar com regularidade características que dificultam o seu êxito, seja dentro ou fora do âmbito escolar, como por exemplo, tendência para não conseguirem manter relações sociais adequadas, dificuldades nas variadas disciplinas e problemas de comportamento obstinados, que podem envolver desobediência, agressão e desafio às figuras de autoridade (Jolivet *et al.*, 2000). A multiplicidade de problemas encontrados nestes alunos relaciona-se com contínuas suspensões escolares e uma fraca realização escolar (Coleman & Vaughn, 2000), tal como também se relaciona com menos oportunidades de vivenciar o sucesso escolar e com menos interações e comunicação com os professores ao nível do ensino e da aprendizagem, isto é, estes alunos acabam por ter uma menor relação, em tempo e em envolvimento, com os conteúdos académicos e passam maiores períodos de tempo “desligados” dos mesmos (Marinho & Lopes, 2010).

Embora exista a convicção de que os problemas emocionais ou comportamentais, em idade escolar, se constituem como perturbações inerentes aos alunos, o reconhecimento da ligação que existe entre o jovem e o seu contexto de vida tem vindo a ser caracterizado e identificado como um dos motivos primordiais para a compreensão deste tipo de situações, mais do que qualquer perturbação ou patologia da criança ou do adolescente e dos seus ambientes de vida (Schiff & BarGil, 2004). Há propensão para conceptualizar os problemas comportamentais de forma sistematizada e técnica, como consequência de uma difícil comunicação entre as características da criança ou do adolescente, do seu *background* familiar e do contexto escolar, particularmente, das interações professor-aluno (Schiff & BarGil, 2004).

4.3 Problemas de Comportamento

4.3.1 Perturbação de hiperatividade com déficit de atenção (PHDA) e perturbações disruptivas do comportamento.

A Perturbação de Hiperatividade é uma perturbação neurocomportamental (Pinho *et al.*, 2007) contínua, que se manifesta na infância e perdura na idade adulta. Normalmente está associada ao Déficit de Atenção, uma vez que o mesmo apresenta igualmente um conjunto de características semelhantes aos da Perturbação de Hiperatividade, tais como a falta de atenção, impulsividade, irrequietude, impaciência, facilidade de distração, falta de motivação, entre outros (Rodrigues, 2013).

A origem desta perturbação é resultado, em parte, de fatores familiares e/ou genéticos, suspeitando-se que tenha uma causa hereditária (Rodrigues, 2013). Segundo Antunes (2011, p. 162) “(...) sendo a PHDA uma disfunção de carácter genético é frequente um dos progenitores ter também um grau de impulsividade e baixa resistência à frustração (...)”. A Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA) é também uma perturbação psicossocial (Pinho *et al.*, 2007), tendo em conta que interfere na qualidade de vida dos jovens nas perspetivas psicológica e social, provocando comportamentos que revelam baixa autoestima, fraca integração e aceitação social, baixa resistência e elevados níveis de frustração (Antunes, 2011).

A Associação Portuguesa de Pessoas com Perturbação de Hiperatividade (APCH) descreve a PHDA como “uma perturbação de desenvolvimento com carácter crónico, com base genética e neurológica. Esta perturbação interfere com a capacidade do indivíduo em regular e inibir o nível de atividade (hiperatividade), inibir comportamentos (impulsividade) e prestar atenção às tarefas (...). As manifestações surgem em vários contextos (casa, escola, trabalho, atividades de tempos livres) e interferem com o seu funcionamento adequado. As crianças experimentam as consequências negativas desses comportamentos em casa, nas relações com os colegas, no rendimento escolar e têm maior propensão em acidentes e comportamentos de risco.” (Pinho *et al.*, 2007, p. 3).

A PHDA, que tem vindo a ser estudada desde há muito tempo, começou a ser identificada em idades muito precoces, na pré-escola ou no jardim de infância, mas apenas é diagnosticada por volta dos 6 anos, pois é quando a criança entra na escola e lhe começam a ser feitas exigências ao nível das capacidades e das competências, assim como na aprendizagem e na integração com os colegas (Pinho *et al.*, 2007). Esta perturbação tem maior predomínio no sexo masculino, apesar de no sexo feminino ser diagnosticada mais tarde, uma vez que os sintomas característicos também retardam a aparecer (Moura, 2008).

As crianças e os jovens com PHDA são permanentemente denominados como crianças/jovens problemáticos, irrequietos, distraídos, desmotivados, indisciplinados, irresponsáveis, agitados, malcriados e até pouco inteligentes, devido às suas dificuldades em ficarem quietos, concentrados e atentos (Rodrigues, 2013). A PHDA afeta a vida das crianças ou dos adultos que a possuem, assim como afeta quem os rodeiam, uma vez que os seus comportamentos, mesmo quando controlados, têm consequências nas relações sociais (Rodrigues, 2013).

A PHDA, assim como as perturbações de comportamentos externalizados, nomeadamente, as perturbações do comportamento disruptivo, que incluem a Perturbação de Conduta (PC) e a Perturbação de Oposição e de Desafio (POD), são dos quadros psicopatológicos mais comuns da infância e da adolescência (Garland *et al.*, 2001 citado por Camargo Júnior, 2019). Por comportamentos externalizados entende-se comportamentos de desinibição, comportamentos antissociais, comportamentos agressivos, comportamentos de oposição/desafio, perturbações da conduta, adições, dificuldade no controlo de impulsos e hiperatividade (American Psychiatric Association, 2014). Quanto aos comportamentos internalizados estes caracterizam-se por comportamentos de retração, pela ansiedade, sintomas depressivos e somatização (American Psychiatric Association, 2014).

O comportamento de oposição e de desafio, segundo o DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (American Psychiatric Association, 2014), enquadra-se dentro das perturbações disruptivas, do controlo de impulsos e da conduta. Para se definir como perturbação de comportamento, o comportamento disruptivo deve durar, no mínimo, seis meses, e compreender quatro dos seguintes sintomas: encolerizar-se, discutir com os adultos, desafiar ou recusar cumprir os pedidos ou regras dos adultos, aborrecer deliberadamente as outras pessoas, culpar os outros dos seus próprios erros ou mau comportamento, ser facilmente incomodado pelos outros, sentir raiva ou estar ressentido, ser rancoroso ou vingativo, ter frequentemente atos impulsivos (Sá, Albuquerque & Simões, 2008).

Com base num estudo epidemiológico nacional da saúde mental, observou-se que as crianças e adolescentes apresentam um maior risco de desenvolvimento de perturbações depressivas e de ansiedade, nomeadamente as raparigas, assim como de perturbações de controlo dos impulsos, sobretudo os rapazes (Almeida & Xavier, 2013 citado por Castro, 2018).

Capítulo 5 | Definição do Problema, Pertinência e Objetivos da Investigação

5.1 Definição do Problema e Pertinência do Estudo

Este estudo define-se pelo interesse em analisar se existe uma relação entre a regulação emocional e o rendimento académico, assim como uma relação entre a regulação emocional e o comportamento em sala de aula. Por outras palavras, analisar de que forma a regulação emocional interfere no rendimento académico e no comportamento em sala de aula e que impacto ou implicações terá, especificamente, nestes jovens do 2º ciclo. Assim sendo, investigou-se até que ponto é importante, em contexto escolar, os jovens terem uma boa capacidade de regulação emocional, uma vez que é expectável que esta tenha uma enorme influência no desempenho escolar dos mesmos e, aquando incentivada e desenvolvida, repercute significativas melhorias ao nível do rendimento académico e do comportamento em sala de aula dos alunos. Com isto, quero dizer, a evolução ao nível das notas académicas, ou seja, da média dos alunos; melhorias ao nível da atenção e da concentração, como também, um melhor controlo de comportamentos inapropriados ao contexto, tudo isto através da aptidão do saber ser resiliente a fatores stressores, da capacidade de saber gerir as próprias emoções, inseguranças, frustrações, etc., assim como também a capacidade de conseguir manter uma boa relação com colegas e professores, que muitas vezes é afetada pela desregulação emocional.

É possível afirmar que a capacidade de regulação emocional, em contexto escolar, impacta de modo positivo nos jovens e nos processos de aprendizagens, através de investigações realizadas anteriormente que vêm comprovar o objetivo deste mesmo estudo (Fonseca, 2016).

Cole, Michel e Teti (1994 citado por Fonseca, 2016) preveem que os jovens com uma boa capacidade de regulação emocional respondem às contínuas exigências com uma variedade de respostas socialmente aceitáveis e suficientemente flexíveis, permitindo tanto a espontaneidade como a inibição de comportamento. Pelo contrário, jovens com desregulação emocional tendem a mostrar uma excessiva reatividade emocional e/ou défices emocionais, incluindo emoções contritas, empatia atenuada e reações afetivas não apropriadas aos contextos. Os jovens que estão sujeitos a muitas situações que lhes causam *stress* no dia-a-dia podem vir a sofrer de problemas emocionais como ansiedade, depressão, desmotivação, vulnerabilidade, baixa produtividade, etc., que, por sua vez, podem interferir com o seu rendimento escolar, presente e futuro, assim como com o seu comportamento em sala de aula (Fonseca, 2016).

A relação entre as emoções e as aprendizagens escolares é muito intrínseca, daí a necessidade de explorar algumas das suas implicações recíprocas, uma vez que a aprendizagem pressupõe um processo inicial de tentativas e de inexperiências (visto o ser humano nascer imperito) (Fonseca, 2016). O cérebro imaturo do ser aprendiz, neste caso, o jovem, precisa de segurança dada pelo cérebro maturo de seres experientes (adultos) para assumir riscos, incluindo os de cometer erros e de originar inaptações iniciais às tarefas ou aos problemas propostos (Fonseca, 2016). Esta segurança emocional só é possível desenvolver-se num clima de segurança afetiva, pois, só assim as emoções abrem caminho às cognições e, por sua vez, a uma disponibilidade para a aprendizagem (Fonseca, 2016).

As emoções estão intrinsecamente envolvidas nas funções de atenção, de significação e de relevância e valor social, relacional e motivacional que atravessam as várias fases do processo de aprendizagem, dado que este não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas sim de forma partilhada e continuada (Fonseca, 2016). Prestar atenção, estar motivado e envolvido cognitivamente e continuamente são funções do cérebro emocional humano, para que se harmonizem neurofuncionalmente no processo de aprendizagem (Fonseca, 2016).

5.2 Objetivos da Investigação

5.2.1 Objetivo geral.

Esta investigação tem como objetivo geral verificar se a capacidade de regulação emocional tem impacto no rendimento académico e no comportamento em sala de aula, em jovens do 2º ciclo.

5.2.2 Objetivos específicos.

1. Verificar se a regulação emocional tem impacto no rendimento académico;
2. Verificar se a regulação emocional tem impacto no comportamento em sala de aula;
3. Verificar se existem diferenças quanto ao género em relação às variáveis estudadas;
4. Verificar a regulação emocional, em jovens do 2º ciclo.

Parte II – Metodologia da Investigação

Capítulo 6 | Método

Neste capítulo iremos descrever a parte metodológica do presente estudo empírico, nomeadamente, descrever o delineamento da investigação, identificar as hipóteses de estudo, caracterizar os participantes, assim como os instrumentos utilizados e, por fim, detalhar os procedimentos seguidos no decorrer do estudo.

6.1 Delineamento do Estudo

Este estudo apresenta uma metodologia de paradigma positivista, tal como o próprio nome indica, fundamenta-se no positivismo lógico, sendo que o processo de investigação está livre de valores, baseando-se em critérios de validade, de fidelidade e de objetividade.

O paradigma positivista enfatiza o estudo das relações entre variáveis ou fenómenos, cujos dados devem ser objetivamente deduzidos e processados, com o apoio de métodos estatísticos, para que então possam ser extraídas previsões e relações causais entre as variáveis (Gephart, 1999; Myers, 1997). Trata-se igualmente de um estudo de cariz quantitativo, que se rege pela medição/avaliação de variáveis, uma vez que tem como finalidade a recolha de dados, que serão medidos e avaliados através de questionários quantitativos e de autorresposta, e o tratamento dos mesmos por meio de análise estatística com o objetivo de abranger uma amostra representativa, de forma a confirmar as hipóteses teóricas (McCusker & Gunaydin, 2015). Caracteriza-se por ser uma investigação com um desenho transversal/observacional-analítico, que tem como propósito analisar de que forma a variável “Regulação Emocional” poderá impactuar sobre as variáveis “Rendimento Académico” e “Comportamento em Sala de Aula”.

6.2 Hipóteses de Estudo

Segundo Baptista e Sousa (2011, p. 26) “as hipóteses são uma resposta prévia ao problema proposto e, habitualmente, são desenvolvidos com base em estudos anteriormente realizados de acordo com o tema escolhido”, sendo que a “hipótese deve justificar o trabalho da parte empírica da investigação” (Hill & Hill, 2008).

Considerando a literatura revista, o problema de investigação e os respetivos objetivos estabelecidos, propomos a verificação das seguintes hipóteses de estudo:

H1: Existe uma correlação positiva entre a regulação emocional e o rendimento académico.

H2: A regulação emocional prevê e explica uma correlação com o rendimento académico.

De modo a confirmar teoricamente a primeira e a segunda hipóteses propostas, verificou-se que, segundo Roeser e Eccles (2000), a condição emocional dos alunos não funciona de forma autónoma, o que significa que esta não é independente do desempenho académico. As emoções têm uma enorme influência nos resultados das avaliações escolares que, por sua vez, interferem nos sentimentos e nos comportamentos dos alunos (Fernandes, 2010). Os jovens com níveis de ansiedade mais elevados revelam também um comportamento mais autocrítico e estão mais sujeitos a experienciarem sentimentos negativos, devido à inquietação e à ansiedade, durante a execução de trabalhos escolares, como momentos de avaliação, em comparação com os alunos que têm níveis mais baixos de ansiedade (Mendes, 2006; Fernandes, 2010), sendo que esses mesmos indícios de ansiedade e de preocupação podem interferir com o estudo e a aprendizagem, levando à redução do rendimento académico (Neuderth *et al.*, 2009). Magalhães (2007), numa investigação desenvolvida por si, corroborou que os alunos com maiores níveis de ansiedade apresentam resultados escolares mais baixos. Assim, é perceptível que a correlação entre estas duas variáveis é bastante significativa e que a regulação emocional é capaz de prever e explicar a mesma.

H3: Existe uma correlação positiva entre a regulação emocional e o comportamento em sala de aula.

H4: A regulação emocional prevê e explica uma correlação com o comportamento em sala de aula.

Como forma de corroborar a terceira e quarta hipóteses propostas, encontraram-se alguns estudos de autores que afirmam que as emoções exercem uma função fundamental na gestão de conflitos e também na escolha das diferentes formas de resolver os mesmos (Kiel, 2010; Leung, 2010; Shih & Susanto, 2010; Nunes-Valente & Monteiro, 2016). A escolha das diferentes formas de resolver os conflitos, ou seja, a gestão destes, é impactada pela relação que existe entre a regulação emocional e as respostas comportamentais (Leung, 2010). Segundo Chuang *et al.* (2011) o estado emocional positivo tem uma repercussão positiva sobre os estilos colaborativos, enquanto o estado emocional negativo tem uma repercussão positiva sobre o estilo competitivo e o comportamento de evitação. Os problemas emocionais e comportamentais, que ocorrem nas salas de aula, aparentam ter um padrão de reciprocidade entre uma relação de causa e consequência, sendo que esta correlação apresenta resultados nitidamente significativos (Marinho & Lopes, 2010).

H5: Existem diferenças significativa quanto ao género em relação às variáveis estudadas.

Por último, para roborar a quinta hipótese proposta, encontraram-se estudos que relatam que as raparigas dão mais importância aos estímulos emocionais como guias e reguladores dos seus comportamentos do que os rapazes (Morris *et al.*, 2007; Alves, 2006; Bravo, 2012), para além de que as manifestações emocionais apresentam ter maior significância nas interações sociais das raparigas do que na dos rapazes (Morris *et al.*, 2007; Leppanen & Hietanen, 2001; Bravo, 2012). As diferenças entre género, no que diz respeito à qualidade da regulação emocional, tem vindo a ser constantemente comprovada no sentido em que normalmente são as raparigas que regulam melhor as suas emoções face aos rapazes (Morris *et al.*, 2007; Silk *et al.*, 2003; Bravo, 2012). No entanto, também são as raparigas que são melhores a inibir respostas comportamentais inapropriadas, face aos rapazes (Else-Quest *et al.*, 2006; Bravo, 2012), sendo que é possível que os rapazes tenham um melhor controlo inibitório à medida que se vão desenvolvendo, conseguindo “apanhar” as raparigas, neste aspeto, aquando da adolescência (Neumann *et al.*, 2009; Bravo, 2012). Num outro estudo desenvolvido por Poborskii *et al.* (2009), que teve como finalidade avaliar os níveis de ansiedade e regulação da frequência cardíaca, antes de um momento de avaliação, também, se verificaram altos níveis de ansiedade ou traço de ansiedade durante a realização de prova, tendo sido encontrados níveis de ansiedade e de *stress* mais elevados em raparigas. Salamé (1984 citado por Magalhães, 2007) refere que as variáveis de ansiedade (falta de confiança, medo, desvalorização social, entre outras) parecem exercer um maior impacto no sexo feminino do que no sexo masculino, no que diz respeito às variáveis motivacionais, à preparação para os exames e ao próprio rendimento académico.

6.3 Participantes

Neste estudo, foi utilizada uma amostra por conveniência, sendo que a população participante é constituída por jovens que frequentam o 2º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de uma amostra de conveniência, não probabilística, uma vez que se utilizou uma população já previamente definida.

A amostra é composta por um total de 75 jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos ($M=10.88$; $DP=0.805$), que frequentam uma escola pública pertencente à região de Lisboa e Vale do Tejo. Da amostra de 75 jovens, 35 (46.7%) estão a frequentar o 5º ano, o que corresponde a três turmas, e os outros 40 (53.3%) jovens são do 6º ano, correspondendo a duas turmas.

A seleção dos jovens participantes neste estudo dependeu exclusivamente da idade e da autorização dos Encarregados de Educação (E.E.).

No que se refere aos fatores de inclusão e de exclusão dos jovens participantes no estudo, são estes:

- Fatores de Inclusão: Todos os jovens que sejam alunos do 2º Ciclo e que entreguem a autorização dos E.E. devidamente assinada.
- Fatores de Exclusão: Todos os jovens que não entreguem a autorização dos E.E. devidamente assinada, ou que apresentem algum impedimento ao nível do desenvolvimento físico e cognitivo, que os impeça de participar na respetiva investigação.

No que se refere às questões éticas, foi elaborado um documento de Consentimento Informado (Anexo A), que foi posteriormente entregue aos E.E., garantindo a confidencialidade dos mesmos. É de referir que este documento respeita as normas éticas da Declaração de Helsínquia e foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Autónoma de Lisboa.

6.3.1 Caracterização da amostra.

A amostra é composta por um total de 75 jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos ($M=10.88$; $DP=0.805$), que frequentam uma escola pública pertencente à área de Lisboa e Vale do Tejo. Da amostra de 75 jovens, 35 (46.7%) estão a frequentar o 5º ano, o que corresponde a três turmas, e os outros 40 (53.3%) jovens são do 6º ano, correspondendo a duas turmas. No que se refere ao sexo dos participantes, 38 (50.7%) jovens são do sexo masculino e 37 (49.3%) são do sexo feminino. Quanto ao Agregado Familiar dos participantes, 12 (16%) jovens referem viver com o pai e a mãe; 38 (50.7%) jovens afirmam viver com o pai, a mãe e irmão(s); e os restantes 25 (33.3%) alunos escolheram outras opções de Agregado Familiar. No que diz respeito a problemas de saúde, 64 (85.3%) dos participantes responderam não ter nenhum problema de saúde e 11 (14.7%) alunos afirmam ter algum. Relativamente à questão se o aluno já tinha reprovado alguma vez de ano de escolaridade, 68 (90.7%) jovens afirmam não terem reprovado em nenhum ano e 7 (9.3%) alunos afirmam já terem reprovado. Quanto à disciplina preferida dos participantes, destacaram-se três das várias opções, 10 (13.5%) dos alunos escolheram “Inglês”; 11 (14.9%) jovens escolheram “História e Geografia de Portugal”; 17 (23%) alunos escolheram “Educação Física”; e os restantes 37 (48.6%) alunos escolheram outras opções.

Tabela 1
Caracterização sociodemográfica/escolar (n=75)

	N	%
<i>Género</i>		
Feminino	37	49.30
Masculino	38	50.70
<i>Idade</i>		
10 anos	26	34.70
11 anos	35	46.70
12 anos	11	14.70
13 anos	3	4.00
<i>Agregado Familiar</i>		
Eu, Pai e Mãe	12	16.00
Eu, Pai, Mãe e Irmão(s)	38	50.70
Outros	25	33.30
<i>Problemas de Saúde</i>		
Sim	11	14.70
Não	64	85.30
<i>Escolaridade</i>		
5º ano	35	46.70
6º ano	40	53.30
<i>Se reprovou algum ano</i>		
Sim	7	9.30
Não	68	90.70
<i>Disciplina Preferida</i>		
Educação Física	17	23.00
História e Geografia de Portugal	11	14.90
Inglês	10	13.50
Outras	37	48.60

6.4 Instrumentos

Foram utilizados instrumentos adequados à medição das variáveis em estudo. Inicialmente, aplicou-se um Questionário Sociodemográfico/Escolar (Anexo B), desenvolvido para o efeito, que teve como objetivo conhecer algumas das características da amostra, nomeadamente a idade, o género, o ano de escolaridade, a situação de agregado familiar, a disciplina preferida e as notas obtidas no 1º período escolar.

De forma a avaliar a variável “Regulação Emocional” foi aplicado o *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA) (Anexo C) de MarcDermott *et al.* (2010), tendo sido traduzido e adaptado para a versão portuguesa por Reverendo (2011). Para a avaliação da variável “Comportamento em Sala de Aula” foi aplicada a Escala de Connors

para Professores de Keith Connors (1997) (Anexo D), traduzida e adaptada para a versão portuguesa por Rodrigues (2005). Por fim, a variável “Rendimento Académico” foi avaliada através das notas que os alunos obtiveram no 1º período. Optou-se por se utilizar as notas dos alunos referentes ao 1º período escolar uma vez que estes dados já estavam recolhidos, embora tenha-se pedido permissão aos pais dos alunos para que a escola pudesse facultar as notas do 2º período. Contudo, devido às circunstâncias, muitos pais não responderam aos e-mails e, desta forma, perder-se-ia mais de metade dos participantes se se optasse por trabalhar com a avaliação do 2º período.

6.4.1 Questionário sociodemográfico/escolar.

O Questionário Sociodemográfico/Escolar foi desenvolvido para a presente investigação, dividindo-se em duas partes. A primeira parte apresenta questões relativas às características sociodemográficas das crianças, entre elas, a idade, o género, o agregado familiar e uma questão sobre saúde; a segunda parte contém questões referentes à escola, mais especificamente, pergunta qual é o ano em que o aluno se encontra, qual é a disciplina preferida, se já reprovou algum ano letivo e quais foram as notas obtidas em cada uma das disciplinas, individualmente. O questionário foi realizado de forma a ser de fácil preenchimento, simples e apelativo (Anexo B).

6.4.2 *Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA).*

O *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA de MacDermott, Allen, King & Tong, 2010) é uma medida de autorrelato que foi desenvolvida com o objetivo de avaliar a qualidade de regulação emocional em crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos (Reverendo, 2011). Este instrumento resultou da revisão do *Self-Report Emotion Regulation Checklist for Adolescents* (ERCA de Biesecker & Easterbrooks, 2001 citado por Reverendo, 2011), um instrumento caracterizado por uma consistente fundamentação teórica (MacDermott *et al.*, 2010 citado por Reverendo, 2011) e boas propriedades psicométricas (MacDermott *et al.*, 2010 citado por Reverendo, 2011). No entanto, na versão original a sua aplicação encontrava-se restrita a adolescentes de 16 anos ou mais velhos, contudo, MacDermott *et al.* (2010 citado por Reverendo, 2011), em resposta a esta limitação, alargaram o seu espectro de aplicação a um período desenvolvimental mais precoce, crianças e adolescentes mais novos (Reverendo, 2011). Os conteúdos e os objetivos originais não foram alterados, tendo-se apenas reformulado todos os itens no sentido de simplificar a

linguagem e fazer as substituições apropriadas à referida faixa etária (Reverendo, 2011). Em termos de características psicométricas, a análise fatorial, obtida através da rotação Varimax, revela a presença de uma estrutura de 3 fatores que explicam 42.75% da variância. Estes resultados conduziram à distinção de 3 subescalas: Controlo Emocional, Autoconsciência Emocional e Responsividade Situacional, que contribuem para 17.4%, 12.54% e 12.47% da variância, respetivamente (Reverendo, 2011). Segundo MacDermott *et al.* (2010) as subescalas são descritas da seguinte forma:

1. Controlo Emocional (7 itens): Avalia a desregulação do afeto negativo, assim como, as expressões e as respostas emocionais socialmente inapropriadas (*e.g.* Quando as coisas não correm como eu quero, fico aborrecido(a) facilmente) (Reverendo, 2011);

2. Autoconsciência Emocional (5 itens): Refere-se ao reconhecimento e flexibilidade emocional no sentido de potenciar as emoções positivas e diminuir as emoções negativas. Inclui itens que refletem a autoconsciência emocional (*e.g.* Sou uma pessoa feliz) e a modulação emocional (*e.g.* Quando fico aborrecido(a), consigo ultrapassar isso rapidamente). De facto, não pudemos deixar de reforçar que a literatura tem sido consistente quanto à relevância da consciência e do reconhecimento emocional no desenvolvimento das competências de regulação emocional (Reverendo, 2011);

3. Responsividade Situacional (4 itens): Diz respeito à sensibilidade social e às respostas emocionais socialmente apropriadas. Esta subescala engloba itens que expressam a empatia (*e.g.* Eu gosto de ver os outros a magoarem-se ou a ficarem aborrecidos) e as respostas situacionalmente apropriadas (*e.g.* Quando as outras crianças são simpáticas comigo, eu sou simpático(a) com elas). Trata-se da dimensão mais desejável de qualquer instrumento de regulação emocional, visto que o funcionamento da competência emocional está dependente da aptidão ao nível da regulação das emoções de forma adaptativa e flexível face às exigências do contexto social (Gratz & Roemer, 2004 citado por Reverendo, 2011).

O ERICA é constituído por 16 itens cotados pelos sujeitos, de acordo com o seu grau de concordância, através de uma escala de Likert de 5 pontos: “Concordo Totalmente” (5); Concordo (4); “Não concordo nem Discordo” (3); “Discordo” (2); “Discordo Totalmente” (1). A pontuação total é calculada através da soma do valor atribuído a cada item, sendo os itens 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 16 de cotação inversa (Reverendo, 2011). Os valores elevados representam uma regulação emocional mais adaptativa e funcional. Este foi adaptado no sentido de integrar a recolha dos dados biográficos pertinentes, tais como, a idade, ano de escolaridade e sexo (Reverendo, 2011) (Anexo C).

No que se refere aos Alfas de Cronbach, a subescala de Controlo Emocional tem um Alfa de .76; a subescala de Autoconsciência Emocional tem um Alfa de .42 e a subescala de Responsividade Situacional tem um Alfa de .61. Tendo em conta que duas das três subescalas apresentam um Alfa de Cronbach menor que o valor do Alfa satisfatório ($\alpha \geq .70$), optámos por não trabalhar a subescala de Autoconsciência Emocional devido a ser a subescala que apresenta um valor de Alfa mais baixo. No entanto, apesar da subescala de Responsividade Situacional apresentar igualmente um Alfa menor que o valor do Alfa satisfatório, decidimos trabalhar igualmente esta subescala uma vez que, caso contrário, apenas sobraria a subescala de Controlo Emocional para avaliar, o que não seria fiável para a obtenção de resultados. Desta forma, sendo a subescala de Responsividade Situacional a que mais se aproxima do valor de Alfa satisfatório ($\alpha \geq .70$), definimos avaliá-la em conjunto com a subescala de Controlo Emocional. O ERICA, de forma integral, apresenta um Alfa de .75.

6.4.3 Escala de Conners para professores.

A Escala de Conners para Professores (forma reduzida), traduzida e adaptada para a versão portuguesa por Rodrigues (2005), é uma simplificação da escala original de Keith Conners (1997). A seleção dos itens baseou-se nos resultados de diversas análises fatoriais da versão original, abandonando-se aqueles que não apresentavam uma saturação fatorial suficientemente elevada, reformulando-se os que eram repetitivos ou muito semelhantes, integrando-se num só item outros que dantes eram autónomos e simplificando-se apenas a linguagem utilizada, sem mudar no essencial o conteúdo da versão original. O resultado foi uma escala que cobre menos dimensões do comportamento, mas que, em contrapartida, se tornou mais fácil de administrar e de interpretar (Fonseca *et al.*, 1996).

A Escala de Conners para Professores – Versão Revista (forma reduzida) consta de 28 itens, relativos a diversos problemas de comportamento, como as características típicas da PHDA, e a outras que lhe estão associadas, como a oposição, a irrequietude e a desatenção, e pode ser utilizada com indivíduos dos 3 aos 17 anos (Fonseca *et al.*, 1996; Rodrigues, 2005). Os comportamentos a que eles se referem podem ser observados na escola primária, no ciclo ou na escola secundária. A tarefa do professor é indicar se a característica do comportamento descrita em cada item da escala se aplica à criança, com uma Escala Lickert de 4 pontos: Nunca (0); Um pouco (1); Frequentemente (2) e Muito Frequentemente (3) (Fonseca *et al.*, 1996) (Anexo D).

A Escala de Conners divide-se em quatro subescalas que medem os Problemas de Oposição (PO); os Problemas de Desatenção/Cognitivos (PD/C); os Problemas de Excesso de Atividade Motora (PAM) e o Índice da Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), que diz respeito às características nucleares da PHDA (Rodrigues, 2005). A pontuação total é calculada através da soma do valor atribuído a cada item.

No que se refere aos Alfas de Cronbach, a subescala PO tem um Alfa de .94; a subescala PD/C tem um Alfa de .92; a subescala PAM tem um Alfa de .91 e, por fim, a subescala PHDA tem um Alfa de .92. De forma global, a Escala de Conners apresenta um Alfa de .96.

6.5 Procedimento

Os jovens foram convidados a participar num estudo de cariz transversal, que tem como principal objetivo verificar se a regulação emocional tem algum tipo de impacto ou implicações no rendimento académico e no comportamento em sala de aula, dos jovens do 2º ciclo. Posto isto, houve um período de mediação/avaliação destas três variáveis, que se realizou no mês de fevereiro, num único momento para cada uma das cinco turmas envolvidas. Os jovens responderam a um protocolo constituído por três questionários, dos quais dois dos questionários foram de autorresposta dos alunos participantes e o terceiro questionário foi para os professores responderem sobre cada aluno, individualmente. Assim sendo, os instrumentos que foram utilizados foram os seguintes:

- Questionário sociodemográfico/escolar – acesso às notas do jovem para aferir o rendimento académico (Anexo B);
- Inventário de emoções e comportamentos (*Emotion Regulation Index for Childrens and Adolescents* - ERICA) – regulação emocional (Anexo C);
- Atenção/concentração – comportamento em sala de aula (Escala de Conners para Professores) (Anexo D).

Para que este estudo fosse iniciado, primeiramente, contactou-se a escola e marcou-se uma reunião com a mesma, para esclarecimento da finalidade do estudo e obtenção do consentimento. Em seguida, entregou-se aos alunos cartas dirigidas aos pais contendo o documento de consentimento informado (Anexo A), sendo que este mesmo consentimento explica a finalidade do estudo e fez o pedido para que os pais, assim como os respetivos jovens interessados, autorizassem a participação na investigação. Após a recolha dos consentimentos informados, os jovens responderam aos questionários na escola, sob a presença da investigadora e dos respetivos professores diretores de turma.

Relativamente à administração destes, foram identificados previamente o nome dos alunos que tinham devolvido o consentimento informado devidamente assinado e, assim, foram chamados e entregue o respetivo protocolo a cada um para o preenchimento de respostas. Todos os questionários foram codificados. Aos professores foi dada a possibilidade de preencherem os seus questionários em casa, no prazo de uma semana, uma vez que tiveram de responder a um questionário por cada aluno, sendo que os professores também tinham em sua posse a informação de quais os alunos que iriam participar no respetivo estudo.

O projeto de dissertação desta investigação foi submetido uma segunda vez à Comissão Científica, tendo em conta a atual situação que estamos a viver devido ao surto da COVID-19 que se originou em Portugal. Este projeto de dissertação sofreu algumas alterações no que diz respeito às variáveis e, por consequência, ao principal objetivo de estudo do mesmo. Anteriormente, o projeto da presente dissertação tinha como objetivo verificar se as técnicas de *mindfulness* têm impacto na regulação emocional, no rendimento académico e no comportamento em sala de aula, dos jovens do 2º ciclo. No entanto, tal como referido anteriormente, devido ao surto da COVID-19 deu-se o encerramento de todas as escolas do país, e desta forma optou-se por se retirar do projeto a variável *mindfulness* para poder dar continuidade ao estudo, uma vez que para a manter necessitávamos de ter contacto presencial com os alunos envolvidos. Foi retirada a variável “Técnicas de *Mindfulness*” do projeto e escolheu-se como novo objetivo deste estudo verificar se a capacidade de regulação emocional tem impacto no rendimento académico e no comportamento em sala de aula, em jovens do 2º ciclo. Assim sendo, e, tendo em conta as alterações que foram realizadas, esta dissertação teve como base a recolha de dados que foi previamente conseguida, não acrescentando quaisquer instrumentos novos para a avaliação das variáveis em estudo. Por conseguinte, aos alunos, pais e respetivos professores envolvidos foram-lhes comunicadas as referentes alterações ocorridas no presente estudo, de forma que todos pudessem estar cientes das mesmas e, assim, consentir a continuação da participação dos jovens no projeto.

Quanto à recolha de dados, a maioria dos professores diretores de turma conseguiram ainda entregar os questionários pessoalmente, aqueles que não conseguiram enviaram por e-mail. Após a finalização da recolha de dados, todos os questionários foram codificados e inseridos numa base de dados, obedecendo aos procedimentos da Comissão de Proteção de Dados. Numa primeira fase foi realizada uma análise através da estatística descritiva, utilizando medidas, desvios-padrão e distribuição de frequências. Por fim, foi feita a análise estatística principal recorrendo ao *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

6.6 Procedimento da Análise de Dados

Na análise estatística foi utilizado o SPSS versão 26.0 para macOS. É relevante mencionar que a análise estatística incluiu medidas de estatística descritiva, nomeadamente frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão.

No que se refere às variáveis dependentes e independentes, é importante esclarecer que nesta investigação temos como variável independente a “Regulação Emocional” e como variáveis dependentes o “Rendimento Académico” e o “Comportamento em Sala de Aula”, não existindo variáveis moderadoras nem mediadoras.

O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi determinado em $(\alpha) \leq .05$. Recorreu-se ao teste de normalidade e ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, através do teste Kolmogorov-Smirnov; ao teste de t de Student; ao teste de Levene para verificar a homogeneidade de variâncias e ainda se realizaram correlações e regressões.

Parte III – Resultados da Investigação

Capítulo 7 | Resultados Descritivos da Amostra

7.1 Apresentação e Análise dos Resultados

A análise estatística, da investigação em questão, incluiu medidas de estatística descritiva como frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi determinado em $(\alpha) \leq .05$.

Aplicou-se o teste Kolmogorov-Smirnov para testar a normalidade e o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, utilizou-se o teste t de Student e realizaram-se correlações e regressões.

Relativamente à homogeneidade de variâncias esta foi analisada através do teste de Levene, quanto à normalidade de distribuição nas amostras a mesma demonstrou uma dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central.

A análise estatística foi realizada através do SPSS versão 26.0 para macOS.

7.2 Estatística Descritiva

A consistência interna das dimensões, avaliada com o coeficiente de consistência interna do Alfa de Cronbach, variou entre um mínimo de .419 (baixo) na dimensão de “Autoconsciência Emocional” do ERICA a um máximo de .937 na dimensão de “Problemas de Oposição” da Escala de Conners. A categorização dos valores do Alfa segue o referenciado em Hill (2005).

Tabela 2
Consistência interna

	Alfa de Cronbach	Nº de Itens
Escala de Conners	.964	28
Problemas de oposição	.937	5
Problemas de desatenção/cognitivos	.922	5
Problemas de excesso de atividade motora	.908	7
Índice de hiperatividade (PHDA)	.923	11
ERICA	.751	16
Controlo emocional	.755	7
Autoconsciência emocional	.419	5
Responsividade situacional	.609	4

Contudo, tal como explicado anteriormente, uma vez que duas das três subescalas do instrumento de avaliação da regulação emocional – ERICA – apresentam um Alfa de Cronbach menor que o valor do Alfa satisfatório ($\alpha \geq .70$), optámos por não trabalhar a subescala de “Autoconsciência Emocional” devido a ser a subescala que apresenta um valor de Alfa mais baixo ($\alpha = .42$). Apesar da subescala de “Responsividade Situacional” apresentar igualmente um Alfa menor que o valor do Alfa satisfatório, mas ainda aceitável ($\alpha = .61$), decidimos trabalhar esta subescala uma vez que, caso contrário, apenas restaria a subescala de “Controlo Emocional” para avaliar, o que não seria fiável para a obtenção de resultados.

7.2.1 Regulação emocional.

O *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA), tal como descrito anteriormente, é constituído por 16 itens, sendo que a pontuação mínima exequível de se obter é 16 e a pontuação máxima exequível de se obter é 80. Contudo, não foi utilizada uma das subescalas deste instrumento de avaliação, nomeadamente a subescala de “Autoconsciência Emocional”, resultando assim em 11 itens possíveis de se avaliar. Desta forma, avaliando as subescalas “Controlo Emocional” e “Responsividade Situacional” em conjunto, a pontuação mínima possível de obter é 11 e a pontuação máxima possível de obter é 55. No que diz respeito à subescala de “Controlo Emocional” esta é composta por 7 itens, assim sendo, analisando-a isoladamente, a pontuação mínima possível é 7 e a pontuação máxima possível é 35; quanto à subescala de “Responsividade Situacional” esta é constituída por 4 itens, sendo que a pontuação mínima é 4 e a pontuação máxima é 20.

De forma a podermos analisar a regulação emocional, em jovens do 2º ciclo, observemos os resultados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3
Análise da regulação emocional

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
ERICA				
Controlo emocional	9.00	35.00	23.07	5.10
Responsividade situacional	6.00	20.00	17.13	2.42

Assim sendo, verifica-se que na dimensão “Controlo Emocional” obteve-se um valor mínimo igual a 9 e um valor máximo igual a 35, com uma média de 23.07 e um desvio-padrão igual a 5.10. Tendo em conta que nesta subescala o valor máximo possível de se obter é 35, a pontuação média da mesma será 17.5. Posto isto, podemos observar que os jovens obtiveram um resultado acima da média no que se refere à capacidade de controlo emocional. Quanto à dimensão “Responsividade Situacional” atingiu-se um valor mínimo igual a 6 e um valor máximo igual a 20, com uma média de 17.13 e um desvio-padrão igual a 2.42. Considerando que nesta subescala o valor máximo possível de se alcançar é 20, a pontuação média da mesma será 10. Deste modo, é igualmente possível de se observar que os jovens também obtiveram um resultado acima da média no que diz respeito à competência de responsividade situacional.

7.2.2 Rendimento académico.

No Questionário Sociodemográfico/Escolar foi também pedida a avaliação dos alunos no 1º período, de forma que fosse possível realizar uma análise do rendimento académico e, posteriormente, poder verificar se a regulação emocional dos alunos tem impacto neste.

Assim sendo, na Tabela 4 podemos verificar que, de uma forma global, existe um maior número de alunos a ter como avaliação final do 1º período a nota “3” na maior parte das disciplinas. Por exemplo, na disciplina de Matemática houve mais alunos a ter uma nota de valor “3” (N=24; 32%) do que alunos a ter notas de outros valores, assim como a Português (N=31; 41.3%), a Ciências Naturais (N=36; 48%), a Educação Visual (N=36; 48%) e a Educação Tecnológica (N=28; 37.3%). Existiram ainda outras três disciplinas onde um maior número de alunos teve como avaliação final a nota “4”, como por exemplo, a História Geografia de Portugal (N=31; 41.3%), a Educação Física (N=38; 50.7%) e a Educação Musical (N=32; 42.7%). Na disciplina de Inglês, houve um maior número de alunos a ter como avaliação final a nota “2” (N=28; 37.3%).

Tabela 4
Análise da avaliação do 1º período

		1	2	3	4	5
Matemática	Freq. %	1 1.30	23 30.70	24 32.00	21 28.00	6 8.00
Português	Freq. %	0 .00	12 16.00	31 41.30	29 38.70	3 4.00
Ciências Naturais	Freq. %	0 .00	8 10.70	36 48.00	31 41.30	0 .00
Inglês	Freq. %	1 1.30	28 37.30	18 24.00	17 22.70	11 14.70
História e Geografia de Portugal	Freq. %	0 .00	11 14.70	23 30.70	31 41.30	10 13.30
Educação Física	Freq. %	0 .00	0 .00	34 45.30	38 50.70	3 4.00
Educação Visual	Freq. %	0 .00	2 2.70	36 48.00	33 44.00	4 5.30
Educação Tecnológica	Freq. %	0 .00	2 2.70	28 37.30	22 29.30	23 30.70
Educação Musical	Freq. %	0 .00	7 9.30	26 34.70	32 42.70	10 13.30

Podemos verificar também que, de uma forma geral, os alunos têm melhores notas às disciplinas de História e Geografia de Portugal, Educação Física e Educação Musical, sendo a disciplina de Educação Física a que obtém mais alunos com uma melhor avaliação em comparação com as restantes.

É igualmente curioso observar que duas das três disciplinas com melhores avaliações são também as disciplinas preferidas dos alunos, nomeadamente História e Geografia de

Portugal e Educação Física. Já a terceira disciplina preferida dos alunos foi também aquela que teve mais jovens com pior avaliação do que as restantes, o Inglês.

7.2.3 Comportamento em sala de aula.

A Escala de Conners, previamente caracterizada, é composta por 28 itens, sendo que a pontuação mínima factível é 0 e a pontuação máxima factível é 84. No entanto, este instrumento de avaliação do comportamento divide-se em subescalas, sendo assim avaliadas. Relativamente à subescala “Problemas de Oposição” esta é formada por 5 itens, onde a pontuação mínima possível de se obter é 0 e a pontuação máxima possível de se obter é 15; quanto à subescala “Problemas de Desatenção/Cognitivos” esta é igualmente formada por 5 itens, sendo assim a pontuação mínima possível também igual a 0 e a pontuação máxima possível igual a 15; no que diz respeito à subescala “Problemas de Excesso de Atividade Motora” esta é constituída por 7 itens, desta forma, a pontuação mínima exequível de se atingir é 0 e a pontuação máxima exequível de se atingir é 21; por último, a subescala “Índice de Hiperatividade (PHDA)” é constituída por 11 itens, sendo a pontuação mínima alcançável igual a 0 e a pontuação máxima alcançável igual a 33.

De forma a podermos analisar o comportamento em sala de aula, avaliado pelos professores, observemos os resultados apresentados na Tabela 5.

Tabela 5
Análise do comportamento em sala de aula

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Escala de Conners				
Problemas de oposição	.00	14.00	1.79	3.08
Problemas de desatenção/cognitivos	.00	15.00	2.71	3.54
Problemas de excesso de atividade motora	.00	18.00	2.97	3.92
Índice de hiperatividade (PHDA)	.00	30.00	6.39	6.15

Verifica-se que na dimensão “Problemas de Oposição” obteve-se o valor mínimo possível (0) e um valor máximo igual a 14, com uma média de 1.79 e um desvio-padrão igual a 3.08. Tendo em conta que nesta subescala o valor máximo possível de se obter é 15, a pontuação média da mesma será 7.5. Posto isto, podemos observar que os jovens obtiveram um resultado bastante abaixo da média no que se refere à manifestação de

problemas/comportamentos de oposição. Na subescala “Problemas de Desatenção/Cognitivos” obteve-se também o valor mínimo (0) e o valor máximo (15) possíveis, com uma média de 2.71 e um desvio-padrão igual a 3.54. Tendo em conta que, nesta subescala, o valor máximo possível também é 15, a pontuação média da mesma é igualmente 7.5. Assim sendo, observa-se que os jovens também obtiveram um resultado bastante abaixo da média no que diz respeito à revelação de problemas de desatenção/cognitivos. Quanto à dimensão “Problemas de Excesso de Atividade Motora” alcançou-se idem o valor mínimo (0) e um valor máximo igual a 18, com uma média de 2.97 e um desvio-padrão de 3.92. Uma vez que o valor máximo alcançável é 21, o valor médio será 10.5. Posto isto, constata-se que os alunos obtiveram igualmente um resultado muito abaixo da média no que concerne à manifestação de problemas de excesso de atividade motora. Por fim, na subescala “Índice de Hiperatividade (PHDA)” atingiu-se identicamente o valor mínimo possível (0) e um valor máximo igual a 30, com uma média de 6.39 e um desvio-padrão de 6.15. Tendo em conta que o valor máximo alcançável, nesta subescala, é 33, o valor médio é 16.5. Consequente, verifica-se que também nesta dimensão, da Escala de Conners, se obteve um valor abaixo da média.

7.3 Correlações entre Variáveis

Tabela 6

Interpretação do coeficiente de correlação de Pearson

Coeficiente de Correlação	Correlação
$R_{xy} = 1$	Perfeita positiva
$0.8 \leq R_{xy} < 1$	Forte positiva
$0.5 \leq R_{xy} < 0.8$	Moderada positiva
$0.1 \leq R_{xy} < 0.5$	Fraca positiva
$0 \leq R_{xy} < 0.1$	Ínfima positiva
0	Nula
$-0.1 \leq R_{xy} < 0$	Ínfima negativa
$-0.5 \leq R_{xy} < -0.1$	Fraca negativa
$-0.8 \leq R_{xy} < -0.5$	Moderada negativa
$-1 \leq R_{xy} < -0.8$	Forte negativa
$R_{xy} = -1$	Perfeita negativa

Nota. Fonte: Recuperada de “Estatística Descritiva – Manual de Autoaprendizagem” de C. Santos, 2007.

Hipótese 1 – Existe uma correlação positiva entre a regulação emocional e o rendimento académico.

No que se refere à correlação entre a regulação emocional (ERICA) e o rendimento académico (Média dos Alunos), observando a Tabela 7, corrobora-se que a subescala “Controlo Emocional” correlaciona-se de forma positiva e significativa com a “Média dos Alunos” ($R = .451$, $p = .000$). Desta forma, podemos concluir, por sua vez, que a correlação positiva entre o “Controlo Emocional” e a “Média dos Alunos” significa que o controlo emocional tem repercussões no rendimento académico dos jovens, ou seja, quanto maior controlo emocional um jovem tiver mais hipótese de melhor desempenho académico terá também, enquanto um menor controlo emocional poderá significar uma repercussão negativa no rendimento académico. Quanto à subescala “Responsividade Situacional” a mesma não apresenta uma correlação significativa com a “Média dos Alunos”, o que poderá significar que uma não influencia a outra.

Tabela 7

Correlação entre a regulação emocional e o rendimento académico

		Média dos Alunos
Controlo Emocional	Correlação de Pearson	.451
	Sig.	.000**
Responsividade Situacional	Correlação de Pearson	.198
	Sig.	.088

*Nota. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$*

Hipótese 3 – Existe uma correlação positiva entre a regulação emocional e o comportamento em sala de aula.

No que se refere à correlação entre a regulação emocional (ERICA) e o comportamento em sala de aula (Escala de Connors para Professores), observando a Tabela 8, verifica-se que a subescala de “Controlo Emocional” correlaciona-se de forma negativa e significativa com os “Problemas de Oposição” ($R = -.454$, $p = .000$); com os “Problemas de Desatenção/Cognitivos” ($R = -.309$, $p = .007$); com os “Problemas de Excesso de Atividade Motora” ($R = -.348$, $p = .002$) e com o “Índice de Hiperatividade (PHDA)” ($R = -.507$, $p = .000$). Podemos concluir, por sua vez, que a correlação negativa entre o “Controlo Emocional” e os “Problemas de Oposição” significa que uma tem influência sobre a outra, ou seja, quanto maior controlo emocional os

jovens tiverem menor será a probabilidade de existirem problemas de oposição, assim como quantos mais problemas de oposição existirem menor será a capacidade de controlo emocional. O mesmo acontece com as restantes dimensões da Escala de Conners, ou seja, um maior controlo emocional por parte dos jovens traduz-se numa menor probabilidade destes terem problemas de desatenção/cognitivos, e vice-versa; assim como quanto maior controlo emocional existir também menos problemas de excesso de atividade motora haverão, sendo que o mesmo tem influência ao contrário; por último, verifica-se também que um maior controlo emocional significa um índice de hiperatividade reduzido, da mesma forma que quanto maior for o índice de hiperatividade menor será a capacidade de controlo emocional dos jovens.

Relativamente à subescala “Responsividade Situacional” a mesma não apresenta correlações significativas com nenhuma das dimensões da Escala de Conners, o que poderá significar que esta não tem influência sobre as outras, e vice-versa.

Tabela 8

Correlação entre a regulação emocional e o comportamento em sala de aula

		Problemas de Oposição	Problemas de Desatenção/Cognitivos	Problemas de Excesso de Atividade Motora	Índice de Hiperatividade (PHDA)
Controlo Emocional	Correlação de Pearson	- .454	- .309	- .348	- .507
	Sig.	.000**	.007**	.002**	.000**
Responsividade Situacional	Correlação de Pearson	- .137	- .121	.098	- .086
	Sig.	.242	.300	.405	.465

Nota. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Hipótese 5 – Existem diferenças significativas quanto ao género em relação às variáveis estudadas.

Observando a Tabela 9, podemos verificar que na dimensão de “Problemas de Oposição” da Escala de Conners, $t(73) = 2.158$, $p = .034$, existem diferenças significativas quanto ao género, sendo que se valida que o sexo masculino ($M = 2.57$; $DP = 3.38$) apresenta mais problemas de oposição face ao sexo feminino ($M = 1.03$; $DP = 2.57$). O mesmo acontece na dimensão de “Problemas de Excesso de Atividade Motora” da Escala de Conners, $t(60.641)$

= 3.798, $p = .000$, onde se verifica que o sexo masculino ($M = 4.53$; $DP = 4.37$) apresenta mais problemas de excesso de atividade motora face ao sexo feminino ($M = 1.38$; $DP = 2.61$). Quanto ao “Índice de Hiperatividade (PHDA)” da Escala de Conners, $t(73) = 3.761$, $p = .000$, confirma-se igualmente que o sexo masculino ($M = 8.82$; $DP = 6.47$) apresenta um maior índice de hiperatividade face ao sexo feminino ($M = 3.89$; $DP = 4.71$). Já na dimensão de “Controlo Emocional” do ERICA, $t(73) = -2.712$, $p = .008$, verificamos que o sexo feminino ($M = 24.62$; $DP = 4.38$) apresenta uma maior capacidade de controlo emocional face ao sexo masculino ($M = 21.55$; $DP = 5.35$).

Tabela 9

Diferenças entre género em relação às variáveis estudadas

	Feminino		Masculino		t
	M	DP	M	DP	
Escala de Conners					
Problemas de oposição	1.027	2.566	2.526	3.383	2.158*
Problemas de desatenção/cognitivos	2.514	2.864	2.895	4.132	.463
Problemas de excesso de atividade motora	1.378	2.607	4.526	4.373	3.798*
Índice de hiperatividade (PHDA)	3.892	4.707	8.816	6.468	3.761*
ERICA					
Controlo emocional	24.619	4.380	21.553	5.351	- 2.712*
Responsividade situacional	17.267	2.643	17.000	2.218	- .475
Média dos Alunos	3.544	.621	3.341	.641	- 1.390

Nota. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

7.4 Regressões entre Variáveis

Hipótese 2 – A regulação emocional prevê e explica uma correlação com o rendimento académico.

Observando a Tabela 10, podemos verificar que a subescala de “Controlo Emocional” é uma variável preditora da “Média dos Alunos” ($B = .433$, $p = .000$), sendo que o R Quadrado Ajustado explica que 18.4% da média dos alunos está correlacionada positivamente ao controlo emocional. Contudo, a subescala de “Responsividade Situacional” não é uma variável preditora significativa da “Média dos Alunos”.

Tabela 10*Regressão entre a regulação emocional e a média dos alunos*

	Média dos Alunos		
	Beta	Sig.	R Quadrado Ajustado
ERICA			
Controlo emocional	.433	.000*	.184
Responsividade situacional	.056	.617	

Nota. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Hipótese 4 – A regulação emocional prevê e explica uma correlação com o comportamento em sala de aula.

a. Regulação emocional e os problemas de oposição (PO).

Observando a Tabela 11, podemos confirmar que a subescala de “Controlo Emocional” é uma variável preditora da subescala de “Problemas de Oposição” ($B = -.458$, $p = .000$), sendo que o R Quadrado Ajustado explica que 18.4% dos problemas de oposição associam-se, negativamente, ao controlo emocional, ou seja, um aumento da variável “Problemas de Oposição” origina uma diminuição da variável “Controlo Emocional”. No entanto, a subescala de “Responsividade Situacional” não é uma variável preditora significativa dos “Problemas de Oposição”.

Tabela 11*Regressão entre a regulação emocional e os problemas de oposição*

	Problemas de Oposição		
	Beta	Sig.	R Quadrado Ajustado
ERICA			
Controlo emocional	-.458	.000*	.184
Responsividade situacional	.014	.901	

Nota. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

b. Regulação emocional e os problemas de desatenção/cognitivos (PD/C).

Observando a Tabela 12, podemos corroborar que a subescala de “Controlo Emocional” é uma variável preditora da subescala de “Problemas de Desatenção/Cognitivos” ($B = -.302$, $p = .013$), sendo que o R Quadrado Ajustado explica que 7.1% dos problemas de desatenção/cognitivos correlacionam-se negativamente ao controlo emocional, ou seja, um

aumento da variável “PD/C” provoca uma diminuição da variável “Controlo Emocional”. A subescala de “Responsividade Situacional” não é uma variável preditora significativa dos “Problemas de Desatenção/Cognitivos”.

Tabela 12

Regressão entre a regulação emocional e os problemas de desatenção/cognitivos

	Problemas de Desatenção/Cognitivos		
	Beta	Sig.	R Quadrado Ajustado
ERICA			
Controlo emocional	-.302	.013*	.071
Responsividade situacional	-.022	.853	

*Nota. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$*

c. Regulação emocional e os problemas de excesso de atividade motora (PAM).

Observando a Tabela 13, podemos constatar que tanto a subescala de “Controlo Emocional” ($B = -.426$, $p = .000$) como a subescala de “Responsividade Situacional” ($B = -.238$, $p = .040$) são variáveis preditoras da subescala de “Problemas de Excesso de Atividade Motora”, sendo que o R Quadrado Ajustado explica que 14.8% dos problemas de excesso de atividade motora associam-se de forma negativa ao controlo emocional e à responsividade situacional, isto é, um aumento da variável “PAM” gera uma diminuição da variável “Controlo Emocional” e uma diminuição da variável “Responsividade Situacional”.

Tabela 13

Regressão entre a regulação emocional e os problemas de excesso de atividade motora

	Problemas de Excesso de Atividade Motora		
	Beta	Sig.	R Quadrado Ajustado
ERICA			
Controlo emocional	-.426	.000*	.148
Responsividade situacional	-.238	.040*	

*Nota. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$*

d. Regulação emocional e o índice de hiperatividade (PHDA).

Observando a Tabela 14, verifica-se que a subescala de “Controlo Emocional” é uma variável preditora da subescala de “Índice de Hiperatividade (PHDA)” ($B = -.537$, $p = .000$), sendo que o R Quadrado Ajustado explica que 24.4% do índice de hiperatividade correlaciona-

se negativamente com o controlo emocional, isto significa que, um aumento da variável “PHDA” promove uma diminuição da variável “Controlo Emocional”. Quanto à subescala de “Responsividade Situacional” esta não é uma variável preditora significativa do “Índice de Hiperatividade (PHDA)”.

Tabela 14

Regressão entre a regulação emocional e o índice de hiperatividade

	Índice de Hiperatividade (PHDA)		
	Beta	Sig.	R Quadrado Ajustado
ERICA			
Controlo emocional	-.537	.000*	.244
Responsividade situacional	-.091	.398	

Nota. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

7.5 Discussão dos Resultados

Objetivo 1 - Verificar se a regulação emocional tem impacto no rendimento académico.

Hipótese 1 – Existe uma correlação positiva entre a regulação emocional e o rendimento académico.

Hipótese 2 – A regulação emocional prevê e explica uma correlação com o rendimento académico.

A Hipótese 1 da nossa investigação foi parcialmente confirmada, tendo em conta que nem todas as dimensões, das que foram avaliadas, do instrumento de regulação emocional revelaram uma relação significativa com o rendimento académico. Encontrou-se uma relação significativa e positiva entre a dimensão do controlo emocional e a média dos alunos ($R = .451$, $p = .000$), no entanto, a dimensão de responsividade situacional não revelou qualquer relação relevante com a média dos alunos.

Em relação à Hipótese 2, verificámos que existe uma regressão significativa entre a dimensão de controlo emocional e o rendimento académico ($B = .433$, $p = .000$), sendo que o R^2 (R Quadrado Ajustado) explica que 18.4% da média dos alunos está correlacionada positivamente ao controlo emocional, ou seja, embora não seja uma percentagem elevada ($\approx 100\%$), esta demonstra que o controlo emocional tem um impacto considerável sobre o rendimento académico. No entanto, tal como se verificou na Hipótese 1, a Hipótese 2 apenas se confirma em parte uma vez que não existe regressão significativa entre a dimensão de responsividade situacional e o rendimento académico, por outras palavras, a variável

responsividade situacional não prevê nem explica qualquer efeito significativo sobre o rendimento académico dos alunos.

Assim sendo, é possível compreender que o controlo emocional se correlaciona positivamente com o rendimento académico que, por sua vez, se reflete nos resultados das avaliações, isto é, verifica-se que quanto maior capacidade existir de controlo emocional também mais alto será o nível de rendimento académico, sendo que o mesmo acontece no sentido oposto, ou seja, verifica-se também que uma menor capacidade de controlo emocional resultará num nível mais baixo de rendimento académico, originando baixos resultados escolares. De acordo com a revisão de literatura, o controlo emocional tem importância no desenvolvimento cognitivo, na motivação, na aprendizagem e no desempenho académico, uma vez que as emoções positivas apresentam sempre uma relação bastante significativa com o rendimento académico (Bzuneck, 2018). Num estudo realizado por Pekrun *et al.* (2002) descobriram-se relações positivas e significativas entre a satisfação e a esperança com a utilização de estratégias de elaboração, organização, metacognição e pensamento crítico. Mega *et al.* (2014), através da modelação de equações estruturais, observou que um conjunto de emoções positivas interfere diretamente com a regulação emocional e com fatores motivacionais de autoeficácia e metas de realização, tornando possível que, apenas através destas variáveis, o controlo emocional afete o desempenho escolar e, por sua vez, o rendimento académico. De acordo com Bandura (2006) e Frederickson (2001), estas associações explicam-se através do facto de que as emoções positivas, aquando ativadas, tem tendência para alargar o conjunto de ações originadas de pensamentos, ou seja, as emoções positivas “abrem” a mente e fazem com que os desafios recebidos sejam encarados com mais disposição. Segundo alguns neurologistas, as emoções positivas estão relacionadas a níveis mais altos de dopamina, um neurotransmissor que gera efeitos positivos sobre o processamento cognitivo (Sternberg, 2004). Contudo, a revisão de literatura vem também confirmar o oposto, isto é, Mega *et al.* (2014), numa análise realizada por si, concluiu que as emoções negativas nos alunos têm um sentido de previsão e de influência negativa sobre a motivação e a aprendizagem, repercutindo no desempenho e, por sua vez, no rendimento académico. Eckert *et al.* (2016) encontrou evidências, num estudo, que revelam que as emoções negativas estão altamente associadas a comportamentos de procrastinação.

Com isto, como já mencionado anteriormente, podemos confirmar que a regulação emocional tem um impacto significativo e positivo no rendimento académico dos alunos, e que é capaz de prever e de explicar este mesmo impacto, no que se refere à capacidade de controlo emocional dos mesmos.

Objetivo 2 – Verificar se a regulação emocional tem impacto no comportamento em sala de aula.

Hipótese 3 – Existe uma correlação positiva entre a regulação emocional e o comportamento em sala de aula.

Hipótese 4 – A regulação emocional prevê e explica uma correlação com o comportamento em sala de aula.

Quanto à nossa Hipótese 3 esta não se confirma, pois verifica-se que existe uma correlação significativa entre a regulação emocional e o comportamento em sala de aula, particularmente, ao nível do controlo emocional, contudo, a correlação é significativa e negativa, sendo que na nossa hipótese esperaríamos uma correlação positiva. Assim sendo, constata-se uma correlação significativa e negativa entre a dimensão do controlo emocional e os problemas de oposição ($R = -.454$, $p = .000$); entre o controlo emocional e os problemas de desatenção/cognitivos ($R = -.309$, $p = .007$); igualmente entre o controlo emocional e os problemas de excesso de atividade motora ($R = -.348$, $p = .002$); e ainda entre o controlo emocional e o índice de hiperatividade (PHDA) ($R = -.507$, $p = .000$).

No que diz respeito à Hipótese 4 esta confirma-se parcialmente, uma vez que a dimensão de responsividade situacional apenas apresenta uma regressão significativa numa das quatro dimensões referentes ao instrumento de avaliação do comportamento em sala de aula. Contudo, verificou-se que a dimensão do controlo emocional é uma variável preditora de todas as dimensões incluídas no comportamento em sala de aula, por exemplo, na dimensão de problemas de oposição ($B = -.458$, $p = .000$) o R^2 (R Quadrado Ajustado) explica 18.4% dos problemas de oposição; na dimensão de problemas de desatenção/cognitivos ($B = -.302$, $p = .013$) o R^2 explica 7.1% dos problemas de desatenção/cognitivos; quanto aos problemas de excesso de atividade motora ($B = -.426$, $p = .000$) o R^2 explica 14.8% dos problemas de excesso de atividade motora; e, por fim, na subescala do índice de hiperatividade (PHDA) ($B = -.537$, $p = .000$) o R^2 explica 24.4% do índice de hiperatividade. Tal como verificámos anteriormente na Hipótese 2, apesar das percentagens do R Quadrado Ajustado não serem elevadas ($\approx 100\%$) estas demonstram que o controlo emocional tem um impacto significativo sobre o comportamento em sala de aula, o que poderá explicar que a primeira tem uma forte influência sobre a segunda, isto é, tanto os problemas de oposição (PO) como os problemas de desatenção/cognitivos (PD/C), os problemas de excesso de atividade motora (PAM) e o índice de hiperatividade (PHDA) associam-se negativamente ao controlo emocional, ou seja, um aumento de qualquer uma destas variáveis mencionadas provocará uma diminuição da variável controlo emocional, salientando que é a dimensão referente à PHDA que apresenta uma maior percentagem no R Quadrado

Ajustado. Em relação à dimensão de responsividade situacional, que integra o instrumento de avaliação da regulação emocional, esta apenas apresentou uma regressão significativa na dimensão de problemas de excesso de atividade motora ($B = -.238$, $p = .040$), sendo que o R^2 explica que 14.8% dos problemas de excesso de atividade motora associam-se de forma negativa à responsividade situacional, ou seja, ao haver um aumento da variável PAM existirá uma diminuição da variável controlo emocional.

De acordo com a revisão de literatura, a desregulação emocional, designada pela ausência ou dificuldade na utilização de estratégias adaptativas de controlo emocional (Gross, 1998), é reconhecida, pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM), como uma característica comum em perturbações mentais e comportamentais (Jazaieri, Urry & Gross, 2013). Contudo, existe pouca investigação referente à correlação entre a regulação emocional e o desenvolvimento de problemas externalizados de comportamento, embora esta se manifeste pela desregulação do afeto, nomeadamente a raiva, e a desregulação comportamental (Silk *et al.*, 2003). Tem-se verificado somente que a presença intensa de emoções negativas, ou seja, a existência de desregulação emocional, impulsiona níveis mais elevados de raiva, agressividade e impulsividade, que associam a problemas de comportamento e estes, por sua vez, relacionam-se a estratégias de regulação emocional menos adaptativas (Gilbert, 2012; McLaughlin *et al.*, 2011; Silk *et al.*, 2003; Suveg *et al.*, 2007). Existem também investigações, relativas ao estudo da regulação emocional, que comprovam que os adolescentes com reações emocionais mais instáveis, com uma regulação emocional menos eficaz, de uma versatilidade de emoções intensas, e com uma maior variabilidade emocional apresentam níveis mais elevados de problemas de comportamentos externalizados, como comportamentos de desinibição, comportamentos antissociais, comportamentos agressivos, comportamentos de oposição/desafio, perturbações da conduta, adições, dificuldade no controlo de impulsos e hiperatividade (Neuman *et al.*, 2011; Silk *et al.*, 2003; American Psychiatric Association, 2014). Polaino-Lorente e Ávila (2004) referem que o adolescente hiperativo está sujeito a alterações de humor repentinas, sendo que estas são determinantes para o seu comportamento. Salla *et al.* (2017) analisou a associação entre os comportamentos de PHDA com o *stress*, nos adolescentes, tendo constatado que se verifica existir correlações significativas entre altos níveis de *stress* com a desatenção, com a hiperatividade e com a impulsividade, mas em especial com os problemas de desatenção.

No entanto, quanto à dimensão de responsividade situacional não se evidenciou qualquer correlação significativa com o comportamento em sala de aula.

Objetivo 3 – Verificar se existem diferenças quanto ao género em relação às variáveis estudadas.

Hipótese 5 – Existem diferenças significativas quanto ao género em relação às variáveis estudadas.

Relativamente à Hipótese 5 esta também se confirma parcialmente, uma vez que o fator género só apresenta diferenças significativas em algumas das variáveis estudadas, nomeadamente na regulação emocional e no comportamento em sala de aula, no entanto, ainda assim, dentro destas variáveis, as diferenças significativas não se apresentam em todas as dimensões constituintes dos instrumentos de avaliação das mesmas.

Quanto à regulação emocional, encontraram-se diferenças significativas quanto ao género na dimensão do controlo emocional, $t(73) = -2.712$, $p = .008$. Verificou-se que as raparigas ($M = 24.62$; $DP = 4.38$) tendem a apresentar uma maior capacidade de controlo emocional face aos rapazes ($M = 21.55$; $DP = 5.35$). A revisão de literatura vem também confirmar esta hipótese, quanto ao controlo emocional, pois, de acordo com Pardal (2012), as adolescentes raparigas apresentam mais estratégias funcionais externas de controlo emocional do que os adolescentes rapazes. As raparigas apresentam uma maior vulnerabilidade quanto à tristeza e à ansiedade, mas não quanto aos níveis de irritabilidade (Pardal, 2012). Existem estudos que afirmam que as raparigas apresentam também maiores competências de controlo emocional, atribuindo-as à sensibilidade, isto é, à capacidade de dar respostas emocionais adequadas e ajustadas às situações sociais (Ferreira, 2015). No entanto, existem outros estudos que vêm discordar destes resultados, uma vez que referem que as raparigas apresentam sim uma maior capacidade para identificar as emoções, mas no que se refere à utilização de mecanismos de controlo emocional eficazes e adequados e à aceitação das emoções, o sexo masculino apresenta resultados superiores (Rodrigues, 2020).

Em relação à dimensão da responsividade situacional não se encontraram diferenças significativas quanto ao género, contudo, este resultado vem contrariar um estudo encontrado que refere que existem diferenças, dado que as raparigas revelam níveis mais altos de empatia, perspetiva e maior preocupação com os outros do que os rapazes, na adolescência (Sebatier *et al.*, 2017). Por sua vez, os rapazes apresentam menos preocupação empática em relação aos outros, uma menor sensibilidade e maior tendência para ocultar estados emocionais, recorrendo a estratégias de controlo emocional de forma que os outros não percebam as suas emoções, sobretudo quando se trata de medo e de tristeza (Sebatier *et al.*, 2017).

Em relação ao comportamento em sala de aula, verificaram-se diferenças significativas quanto ao género na dimensão de problemas de oposição (PO), $t(73) = 2.158$, $p = .034$, tendo-

se observado que são os rapazes ($M= 2.57$; $DP= 3.38$) quem apresentam mais PO face às raparigas ($M= 1.03$; $DP= 2.57$); também se verificaram diferenças significativas na dimensão de problemas de excesso de atividade motora (PAM), $t(60.641) = 3.798$, $p = .000$, sendo igualmente os rapazes ($M= 4.53$; $DP= 4.37$) a apresentarem mais PAM do que as raparigas ($M= 1.38$; $DP= 2.61$); por fim, observaram-se diferenças significativas quanto ao género no índice de hiperatividade (PHDA), $t(73) = 3.761$, $p = .000$, confirmando-se que os rapazes ($M= 8.82$; $DP= 6.47$) exibem também mais comportamentos de PHDA do que as raparigas ($M= 3.89$; $DP= 4.71$). Não se verificaram quaisquer diferenças consideráveis no que diz respeito à dimensão de problemas de desatenção/cognitivos (PD/C). De acordo com a revisão de literatura, a maior parte das investigações revelam um predomínio de melhor comportamento no sexo feminino do que no sexo masculino, em particular, face a comportamentos agressivos, impulsivos, antissociais e de adaptação escolar (Paiva, 2003). Um estudo de Munkvold *et al.* (2011) explica que apesar da prevalência de comportamentos antissociais seja maior nos rapazes do que nas raparigas, a probabilidade de haver perturbações comórbidas associadas aos problemas de oposição é maior entre o sexo feminino. Maughan *et al.* (2004 citado por Homem *et al.*, 2013), numa investigação realizada por si, verificou que a comorbilidade entre a POD e a PHDA, com outras perturbações, parece ser mais elevada para as raparigas do que para os rapazes. Maughan (2003 citado por Homem *et al.*, 2013) refere ainda que as raparigas tendem a apresentar mais comportamentos de autocontrolo, face aos rapazes, devido às mães encorajarem mais as filhas a manifestarem comportamentos prossociais e a desencorajarem comportamentos ostensivos e de exibição, sendo que quando ocorrem problemas de comportamento nas raparigas estes propendem a ser mais internalizados do que externalizados. Segundo Emerich *et al.* (2012) o sexo masculino apresenta níveis mais elevados, face ao sexo feminino, no que diz respeito à manifestação de comportamentos externalizados, problemas emocionais/comportamentais, problemas de hiperatividade e défice de atenção, problemas de oposição e de desafio e problemas de conduta. No entanto, há investigações que vêm afirmar que embora na infância exista uma predominância superior no sexo masculino, sobretudo quando são solicitados relatos de professores para estudos, face a comportamentos de oposição (Maughan *et al.*, 2004), durante a adolescência verifica-se que esta diferença significativa tende a tornar-se aproximadamente proporcional entre os rapazes e as raparigas (Silverthorn, 2001), havendo, desta forma, dados que vêm contrariar a nossa hipótese, no que concerne a esta variável, pois revelam que as diferenças na expressão de comportamentos agressivos entre o sexo feminino e o sexo masculino são pequenas ou praticamente inexistentes, sobretudo na adolescência (Angold & Costello, 2003).

Por último, relativamente ao rendimento académico não se encontraram quaisquer diferenças significativas quanto ao género. Contudo, diversos estudos evidenciam diferenças significativas favoráveis ao sexo masculino face a competências numéricas e espaciais, enquanto o sexo feminino apresenta mais competências verbais, de criatividade e melhores resultados de rendimento académico (Codorniu-Roga & Vigil-Colet, 2003; Halpern *et al.*, 2007; Hyde & Mezulis, 2001; Lubinsk & Benbow, 1992; Lubinski, Benbow & Kell, 2014).

Objetivo 4 – Verificar a regulação emocional, em jovens do 2º ciclo.

No nosso objetivo número 4 verificámos que a nossa amostra, de jovens do 2º ciclo, apresenta uma capacidade de regulação emocional acima dos valores médios, particularmente, no que diz respeito ao controlo emocional, tendo-se auferido uma $M = 23.07$ e um $DP = 5.10$, sendo que o valor médio desta dimensão é 17.5; e igualmente quanto à responsividade situacional, uma vez que se obteve uma $M = 17.13$ e um $DP = 2.42$, dado que o valor médio desta subescala é 10. De acordo com MacDermott *et al.* (2010), através da sua investigação psicométrica relativa ao instrumento de regulação emocional – ERICA, constatou que 801 alunos, da 4ª classe, 5º ano e 6º ano, com uma média de idades de 10.96 anos ($DP = .91$), obtiveram na dimensão de controlo emocional uma $M = 22$ e um $DP = 5.22$ e na dimensão de responsividade situacional uma $M = 16.42$ e um $DP = 2.72$. Com isto, corroboramos uma vez mais que a nossa amostra, de jovens do 2º ciclo, apresenta resultados acima da média no que concerne à capacidade de regular as suas emoções. É importante ressaltar que quanto mais elevados forem os valores das subescalas, ou da escala em geral, mais adaptativa e funcional é a regulação emocional (Reverendo, 2011).

Segundo Gilbert (2012), os adolescentes, para além de viverem as emoções de forma mais intensa, também tendem a flutuar mais pelos estados emocionais diários, apresentando mais tempo de reação a estímulos (Gurgacz *et al.*, 2019). Todas estas alterações vividas durante a adolescência são conduzidas pelo desenvolvimento de sistemas hormonais, neurológicos e cognitivos que se associam à regulação emocional (Gross & Thompson, 2007; Silk *et al.*, 2003; Steinberg, 2005 citado por Silva & Freire, 2014). No entanto, de forma a que os adolescentes consigam desenvolver a capacidade de regulação emocional, necessitam de desenvolver algumas competências emocionais primeiro (Gurgacz *et al.*, 2019), tais como ganhar consciência do impacto da manifestação das emoções nos relacionamentos sociais, sabendo que não existe a necessidade de expressar externamente tudo aquilo que se sente internamente; encarar de forma adaptativa as emoções, diminuindo a sua intensidade e a sua duração, a fim de autorregulá-las; ter consciência e saber identificar quais são as emoções que estão a sentir,

não se deixando ir na corrente das mesmas; e, por último, saber igualmente identificar as emoções que os outros sentem, nas suas diversas relações sociais (Santrock, 2014; Gurgacz *et al.*, 2019).

Parte IV – Conclusão, Limitações e Indicações Futuras

Capítulo 8 | Conclusão Geral

8.1 Conclusão Final

Com este estudo foi possível constatar que a regulação emocional, mais especificamente o controlo emocional, tem um impacto significativo no rendimento académico e no comportamento em sala de aula, em jovens do 2º Ciclo. Foi possível confirmar parcialmente a Hipótese 1 do nosso estudo, que colocava como possibilidade a regulação emocional ter um impacto positivo e significativo no rendimento académico, embora dentro da variável regulação emocional apenas tenhamos constatado haver um impacto relevante no que diz respeito ao controlo emocional dos adolescentes. Também foi confirmada a Hipótese 2, que pressupunha que a regulação emocional previsse e explicasse esta mesma correlação com o rendimento académico, porém, apenas se verificou uma previsão e explicação desta mesma correlação por parte do controlo emocional, relativamente à variável regulação emocional. A existência de problemas emocionais na adolescência pode prejudicar o rendimento académico dos alunos, uma vez que existe uma relação direta entre as emoções e a capacidade de concentração e de atenção, o empenho e ainda a capacidade de memorizar e raciocinar. Um aluno que tenha uma maior competência para regular as suas emoções, de forma eficaz, terá consequentemente um nível de rendimento académico mais elevado do que um aluno que experiencie desregulação emocional, uma vez que é muito mais provável que este último passe por momentos de *stress*, de elevados níveis de ansiedade e de falta de motivação, ou até mesmo a vivência de um autoconceito baixo. A capacidade de regulação emocional permite que o indivíduo consiga viver no momento presente, e não no passado, ao estar deprimido, ou no futuro, ao estar ansioso. Apenas no momento presente somos capazes de estarmos concentrados e atentos, através da presença consciente, desta forma, no que toca ao rendimento académico, na adolescência, isto torna-se uma ferramenta preciosa não só para a saúde emocional como também para o sucesso escolar dos jovens.

No que respeita à nossa Hipótese 3, que sugeria que a regulação emocional tinha igualmente um impacto positivo e significativo no comportamento em sala de aula, os resultados obtidos não a confirmaram pelo simples facto de que existe sim um impacto significativo, contudo, este é negativo. Pois, de acordo com a revisão de literatura, qualquer que seja o problema a nível comportamental que o aluno apresente, e quanto mais elevada a sua presença for, resultará numa menor capacidade de regulação emocional, daí a correlação ser negativa visto que a existência de comportamentos disruptivos evidencia dificuldades de controlo emocional. No nosso estudo pudemos verificar, através dos resultados obtidos, que a

nossa amostra obteve valores abaixo da média em cada uma das dimensões avaliadas no instrumento do comportamento em sala de aula. No entanto, sabemos que nos dias de hoje é cada vez mais comum existirem alunos com diagnósticos de Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA) ou de Perturbações Disruptivas do Comportamento. E que, de facto, tal como já pudemos observar anteriormente, as emoções e os comportamentos têm um paradigma de reciprocidade numa relação de causa e efeito, ou seja, os problemas a nível comportamental irão sempre resultar em problemas a nível emocional e vice-versa. Por aqui se confere a importância que tem uma boa capacidade de regulação emocional, através de estratégias e mecanismos eficazes, na vida de um adolescente. Quanto à nossa Hipótese 4, que inferia que a regulação emocional previsse e explicasse uma correlação com o comportamento em sala de aula, esta confirmou-se parcialmente. Pois, a variável responsividade situacional apenas demonstrou ser uma possível explicação da correlação existente na dimensão de problemas de excesso de atividade motora. Já em todas as outras dimensões, do instrumento de avaliação do comportamento em sala de aula, a variável controlo emocional apresentou valores significativos.

Por último, a Hipótese 5 confirmou-se em parte dado que revelou que só existem diferenças significativas quanto ao género em algumas das variáveis estudadas, nomeadamente no controlo emocional, onde se percebeu que são as raparigas que apresentam uma maior capacidade de controlo emocional. Em algumas variáveis do instrumento de avaliação do comportamento em sala de aula, mais especificamente nos problemas de oposição, nos problemas de excesso de atividade motora e no índice de hiperatividade (PHDA), verificou-se que são os rapazes que exibem diferenças mais significativas face às raparigas.

Fazendo uma breve análise geral daquilo que constatámos através dos resultados obtidos, assim como se verificou na revisão de literatura, face à regulação emocional na adolescência, esta tem um papel bastante importante na saúde dos jovens, quer sobretudo a nível emocional e psicológico, mas também a nível físico e social. Na adolescência, as emoções são vividas como uma montanha-russa, pois variam de uma presunção extrema à desconsolação e ao desânimo total de um momento para o outro. Desta forma, é fundamental que os jovens desenvolvam capacidades de diferenciação emocional, ou seja, a habilidade de saber reconhecer e dar um nome às emoções de forma precisa, uma vez que aqueles que são capazes de o fazer tendem a aplicar estratégias de regulação emocional mais eficazes para lidarem com acontecimentos e circunstâncias difíceis, ao invés de recorrerem a outros meios perigosos como o consumo de substâncias ilícitas, o consumo de álcool ou até recorrerem a comportamentos agressivos. Os adolescentes tendem a experimentar várias emoções fortes ao mesmo tempo,

como a frustração, a raiva e a tristeza em simultâneo, sendo uma das razões pelas quais muitas das vezes não as saibam diferenciar e especificar individualmente. De facto, a adolescência é um período confuso a nível emocional devido ao turbilhão de emoções que ocorrem conjuntamente. De acordo com a Organização Pan-americana da Saúde (OPAS), a pré-adolescência é o período mais indicado para se falar sobre programas de prevenção e promoção de saúde, tendo em conta que os comportamentos que prejudicam a saúde ainda não se desencadearam, sendo assim mais fáceis de se travarem (Breinbauer & Maddaleno, 2005 citado por Macedo & Sperb, 2013). Um dos nossos objetivos nesta investigação era analisar a regulação emocional em jovens do 2º Ciclo e, assim sendo, constatámos que a nossa pequena amostra de jovens adolescentes revelou uma capacidade de regulação emocional acima dos valores médios, particularmente, no que se refere ao controlo emocional ($M = 23.09$; $DP = 5.10$) face a uma investigação psicométrica do instrumento de regulação emocional utilizado neste trabalho, realizada por MacDermott *et al.* (2010) num estudo com 801 alunos dentro da mesma faixa etária, que revelou valores inferiores ($M = 22$; $DP = 5.22$) aos resultados que obtivemos na dimensão de controlo emocional.

A amostra deste estudo foi composta por 75 jovens, sendo que 37 são raparigas (49.30%) e 38 são rapazes (50.70%), dentro de uma faixa etária entre os 10 e os 13 anos de idade, embora exista um maior número de jovens com 10 ($N = 26$; 34.70%) e 11 anos ($N = 35$; 46.70%). Verificou-se que existem mais participantes que frequentam o 6º ano de escolaridade ($N = 40$; 53.30%), enquanto os restantes frequentam o 5º ano ($N = 35$; 46.70%).

Com isto, conclui-se que a conceção deste estudo foi pertinente uma vez que recai sobre a temática da regulação emocional em relação com a escola dentro da faixa etária do início da adolescência, ou seja, a pré-adolescência, que se verificou ser menos estudada do que as restantes idades, já mais avançadas, desta fase do desenvolvimento, sendo assim mais um contributo para a comunidade científica.

8.2 Limitações da Presente Investigação

A presente investigação apresenta algumas limitações que foram ocorrendo ao longo de todo o procedimento do estudo. Uma das primeiras limitações que surgiu foi com o aparecimento da COVID-19 em Portugal, que levou ao encerramento das escolas em março de 2020, e, por sua vez, obrigou-nos a fazer alterações no projeto desta investigação. O estudo passou de ter um carácter longitudinal para ter um carácter transversal, ou seja, apenas houve um único momento de avaliação das variáveis estudadas. Em seguida, a amostra foi selecionada

por conveniência a nível de população-alvo e de localização geográfica da escola, para além de que se obteve uma amostra pequena ($n= 75$).

Relativamente aos questionários, embora se tenha realizado a aplicação do protocolo a todas as turmas envolvidas ainda antes de as escolas terem sido fechadas, com o encerramento destas, houve uma enorme prolongação do tempo estipulado para a devolução dos questionários preenchidos. Destas adversidades, verificou-se também a desistência de alguns encarregados de educação da participação dos seus filhos/educandos na investigação, sendo que o número da amostra inicial foi sofrendo uma diminuição gradual.

Particularmente, no que diz respeito ao instrumento de regulação emocional (ERICA) verificaram-se também limitações ao nível da consistência interna, uma vez que esta mesma escala, dividida em três subescalas, apresentou um Alfa de Cronbach baixo ($\alpha < .70$) em duas das dimensões. Desta forma, optámos por não trabalhar a subescala de “Autoconsciência Emocional” devido a ser a subescala que apresentava um valor de Alfa mais baixo ($\alpha = .42$). No entanto, embora a subescala de “Responsividade Situacional” tenha apresentado igualmente um Alfa menor que o valor do Alfa satisfatório ($\alpha = .61$), uma vez que ainda era aceitável, decidimos trabalhá-la, tendo em conta que, caso contrário, apenas restaria a subescala de “Controlo Emocional” para avaliar, o que não seria fiável para a obtenção de resultados. Com isto, verificou-se que estas entraves trouxeram limitações à análise da regulação emocional dos jovens, não tendo sido possível obter os resultados mais fidedignos possíveis.

Outra das limitações consideradas tem a ver com o preenchimento dos questionários, dado que de forma a facilitar a disponibilidade dos professores, com aulas por lecionar, e também de forma a não ocupar tempo extracurricular dos alunos e dos respetivos encarregados de educação, a aplicação do protocolo sucedeu-se durante uma aula de cada turma. Assim sendo, mesmo com a indicação e explicação dos questionários de forma que estes fossem o mais individual e verdadeiros possíveis, houve sempre dúvidas na interpretação das frases por parte dos jovens, que a investigadora tentou explicar individualmente. Contudo, tornou-se numa limitação quando não foi possível estar perto de cada aluno, individualmente, enquanto estes preenchiam os questionários de autorresposta, tendo havido de certeza alguns que não esclareceram as suas dúvidas por motivos de vergonha levando a que houvesse interpretações incorretas.

Por último, verificou-se ser menos comum a existência de estudos que abrangem a faixa etária da pré-adolescência e haver mais quantidade de investigações que abrangem a idade da adolescência propriamente dita, isto é, um intervalo de idades mais avançado, tendo limitado

um pouco a procura de revisão de literatura e a possível comparação com resultados de estudos factuais.

8.3 Indicações para Futuras Investigações

Como indicações para futuras investigações, salientamos uma maior exploração e foco nesta população-alvo em particular, a faixa etária da pré-adolescência, uma vez que se verificou ser mais comum haver estudos noutras fases mais avançadas da adolescência.

Seria também interessante analisar mais detalhadamente a regulação emocional dos alunos, por exemplo, incluindo uma variável como os estilos parentais, e assim tentar perceber de que forma é que os diversos estilos parentais têm impacto na regulação emocional dos jovens e que diferenças existem entre uns e outros quanto à análise da mesma. Posteriormente, analisar também o impacto que os distintos estilos parentais têm no rendimento académico e no comportamento em sala de aula, e se existem diferenças. Aconselha-se também a utilização de instrumentos de regulação emocional que apresentem valores do Alfa de Cronbach mais elevados de forma que a análise seja o mais fiável possível.

Por fim, é também uma sugestão realizar as investigações em escolas públicas e privadas, ou seja, realizar um estudo comparativo, de forma a englobar outros contextos étnicos e/ou sociodemográficos, com o objetivo de perceber se existem semelhanças ou dissemelhanças entre elas.

Referências

- Abebe, S., & Hailemariam, A. (2007). The challenges of managing student behavior problems in the classroom. *ERIC Digest*.
- Achenbach, T. M. (1982). Child behavior checklist. Em V. U. Vermont, *DSM-IV - Manual Estatístico de Diagnóstico das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi.
- Almeida, J. d. (2015). *Competências do professor do 1º CEB na gestão dos comportamentos em sala de aula*. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa.
- Almeida, J. M., & Xavier, M. (2013). *Estudo epidemiológico nacional de saúde mental*. 1º relatório, Lisboa.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 277-290.
- Alves, D. R. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)*. Brasil: Artmed.
- Angold, A., & Costello, J. (2003). The epidemiology of disorders of conduct: Nosological issues and comorbidity. Em *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antonio Huertas, J. (2000). La gramatica de los motivos en la aula. *Educación*, 23(41), 131-146.
- Antunes, N. L. (2011). Mal-entendidos: Da hiperatividade à síndrome de asperger, da dislexia às perturbações do sono. Em *As respostas que procura* (Vol. 5ª edição). Lisboa: Verso de Kapa.
- Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C., & Burnes, B. (2005). *Psicologia do Trabalho: Compreendendo o comportamento humano no local de trabalho*. Essex: Prentice Hall.
- Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Portugal: Pactor.

- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 198-212.
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724.
- Becker, D. (2017). *O que é adolescência*. Brasil: Brasiliense.
- Belmiro, M. (29 de junho de 2018). *Fases da adolescência*. Obtido de Instituto Infanto-Juvenil: <https://institutoinfantojuvenil.com.br/fases-da-adolescencia/>
- Biesecker, G. E., & Easterbrooks, M. A. (2001). Regulação da emoção. *Checklist para Adolescentes*.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. (1993). What do the inventories students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Bock, A. M. (janeiro/junho de 2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 2(1), 63-76.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series*, 1-27.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. Em P. Schutz, & R. Pekrun, *Emotion on Education* (pp. 37-56). London: Elsevier Inc.
- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. *O Portal dos Psicólogos*, 1-4.
- Bravo, Â. M. (2012). *Regulação emocional em crianças com comportamentos escolares disruptivos*. Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de mestre em Psicologia da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Filosofia, Coimbra.
- Breinbauer, C., & Maddaleno, M. (2005). *Youth: Choices and change. Promoting healthy behaviors in adolescents. Scientific and Technical Publication* (Vol. 594). Washington DC: Pan American Health Organization.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345.

- Brooks-Gunn, J., & Graber, J. A. (1994). Puberty as a biological and social event: Implications for research on pharmacology. *Journal of Adolescent Health, 15*, 663-671.
- Brophy, J. (1996). *Teaching Problems Students*. New York: Guilford Press.
- Burton, L. A., & Levy, J. (1989). Sex differences in the lateralized processing of facial emotions. *Brian and Cognition, 11*, 210-228.
- Caldeira, M. P. (2019). *Mindfulness disposicional e regulação emocional nos adolescentes*. Mestrado Integrado em Psicologia, Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde - Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Camacho, L. M. (2000). *Violência e indisciplina nas prática de adolescentes: Um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Camargo Jr., R. B. (2019). *Estilo parental e problemas de comportamento em crianças e adolescentes em Foz do Iguaçu, Paraná: Determinação dos fatores associados*. Dissertação para obtenção do título de mestre em Saúde Pública, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Letras e Saúde, Foz do Iguaçu.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). Bullying - a provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica, 4(XIX)*, 523-537.
- Castro, A. F. (2018). *Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º ciclo: Impacto nas emoções e no bem-estar dos alunos - Um estudo exploratório*. Dissertação para a obtenção de grau de mestre em Psicologia da Educação e da Orientação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, Lisboa.
- Cepeda-Hernández, S. L. (2016). Regulación emocional y mindfulness disposicional en una muestra de hombres que practican terapias alternativas y complementarias. *Revista Griot (Etapa IV-Colección completa), 9(1)*, 3-18.
- Chapman, A. L., Gratz, K. L., & Brown, M. Z. (2006). Solving the puzzle of deliberate self-harm: The experiential avoidance model. *Behaviour Research and Therapy, 44(3)*, 371-394.
- Chuang, S., Wang, S., Kung, C., & Wang, W. (2011). The role of emotions and facesaving concerns for others on conflict management. *African Journal of Business Management, 5(16)*, 6793-6800.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barrett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. Em J. Garber, &

- A. Dodge, *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.
- Codorniu-Roga, M. J., & Vigil-Colet, A. (2003). Sex differences in psychometric and chroonometric measures of intelligence amoung young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 35.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-100, 250-283.
- Coleman, M., & Gilliam, J. (1983). Disturbing behaviors in the classroom: A survey of teacher attitudes. *The Journal of Special Education*, 17(2), 121-129.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939.
- Conners, K. (1997). *Escala de Conners para professores - versão revista (forma reduzida)*. Faculdade de Motricidade Humana, Educação Especial e Reabilitação. Lisboa: Tradução e Adaptação para investigação de Ana Nascimento Rodrigues.
- Davies, S. M., Rutledge, C. M., & Davies, T. C. (1997). The impact of student learning styles on interviewing skills and academic performance. *Teaching and Learning in Medicine*, 9(2), 131-135.
- Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C., & Philippot, P. (2016). A mindfulness-based group intervention for enhancing of emotion in late childhood and adolescence: A pilot study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(5), 775-790.
- Dicionário Priberam. (2020). *Definição de escola*. (Priberam Informática, S. A.) Obtido de Priberam Dicionário: <https://dicionario.priberam.org/escola>
- Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. Em J. Garber, & K. A. Dodge, *The development of affect regulation and dysregulation* (pp. 3-11). New York: Cambridge Press.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33-72.

- Emerich, D. R., Rocha, M. M., Silveiras, E. F., & Gonçalves, J. d. (2012). Diferenças quanto ao género entre escolares brasileiros avaliados pelo inventário de comportamentos para crianças e adolescentes (CBCL/6-18). *Psico*, v. 43, n. 3.
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1-71.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Estrela, M. T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 301-309.
- Faial, L. C., Silva, R. M., Pereira, E. R., Refrande, S. M., Souza, L. M., & Faial, C. S. (janeiro/junho de 2016). A escola como campo de promoção à saúde na adolescência: revisão literária. *Revista Pró-UniverSUS*, 7(2), 22-29.
- Fernandes, S. C. (2010). *Fatores emocionais e cognitivos no (in) sucesso académico em alunos do 9º ano: Auto-regulação emocional, raciocínio, perfeccionismo e rendimento académico*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Psicologia Clínica e de Saúde, Universidade da Beira Interior.
- Ferreira, C. (2015). *O desenvolvimento da regulação das emoções. Estudo das variáveis intraindividuais*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Figueira, A. P. (2000). Contributo para a compreensão da relação entre as estratégias de autoregulação e rendimento escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5(2), 215-239.
- Flavell, J., & Green, F. (1999). Development of intuitions about the controllability of different mental states. *Cognitive Development*, 14, 133-146.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Avaliação, enfrentamento, estado de saúde e sintomas psicológicos. *Revista de Personalidade e Psicologia Social*, 50(3), 571-579.
- Fonseca, A. C., Ferreira, J. A., Simões, A., Rebelo, J. A., & Cardoso, F. (1996). A escala revista de Connors para professores (Connors-28): dados normativos para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 83-107.
- Fonseca, V. d. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, 33(102), 365-384.
- Fontana, D. (1988). *Psychology for teachers*. British library cataloguing in publication data.
- Fraser, B. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- García-arista Sánchez, M. L. (2014). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid: Editorial Reus.

- Garland, A. F., Hough, R. L., McCabe, K. M., Wood, P. A., & Aarons, G. A. (2001). Prevalence of psychiatric disorders in youth across five sectors of care. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.
- Gephart, R. (1999). Paradigms and research methods. *Academy of Management Research Methods Division*, 4.
- Gilbert, K. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 2, 271-299.
- Gleitman, H. (1999). O desenvolvimento social. Em *Psicologia* (Vol. 4a ed., pp. 715-772). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Good, T., & Brophy, J. (2000). *Looking in Classrooms*. New York: Longman.
- Gorayeb, R., Netto, J. R., & Bugliani, M. A. (2003). Promoção de saúde na adolescência: experiência com programas de ensino de habilidades de vida. *Psicologia e Saúde: Um campo em construção*, 89-100.
- Gratz, K. L., & Gunderson, J. G. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior Therapy*, 37, 25-35.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Gratz, K. L., Rosenthal, M. Z., Tull, M. T., Lejuez, C. W., & Gunderson, J. G. (2006). An experimental investigation of emotion dysregulation in borderline personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 850-855.
- Gross, J. J. (1998). 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. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2003). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3).
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.

- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundation. Em J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation* (Vol. 85(2), pp. 348-362). New York: The Guilford Press.
- Gross, J., Richards, J., & John, O. (2006). Emotion regulation in everyday life. Em D. S. Simpson, & J. Hughes, *Emotion Regulation in families: Pathways to dysfunction and health*. Washington DC: American Psychological Association.
- Gunlicks-Stoessel, M., & Powers, S. I. (2008). Adolescents' emotional experiences of mother-adolescent conflict predict internalizing and externalizing symptoms. *Journal of Research on Adolescence*, 18(4), 621-642.
- Gurgacz, H. A., Oliveira, L., & Muxfeldt, A. M. (2019). Regulação emocional na adolescência. *Saberes Docentes, Diversidade e Inclusão na Escola, Práticas Pedagógicas Inovadoras e Gestão Educacional*. 2º Congresso Internacional de Educação, 7º Congresso de Educação da FAG. Brasil: Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz (FAG).
- Hall, G. S. (1904). Em *Adolescence: It's psychology and it's relations to psysiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R., Hyde, J. S., & Gernsbacher, M. A. (2007). The science of gender differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8.
- Hasking, P., Whitlock, J., Voon, D., & Rose, A. (2017). A cognitive-emotional model of NSSI: Using emotion regulation and cognitive processes to explain why people self-injure. *Cognition and Emotion*, 31(8), 1543-1556.
- Haynes, T. L., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., & Hladkyj, S. (2008). The effect of attributional retraining on mastery and performance motivation among first-year college students. *Basic and Applied Social Psychology*, 30, 198-207.
- Hill, M. M. (2008). *Investigação por questionário*. Portugal: Edições Sílabo.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Santos, M. J., Azevedo, A. F., & Canavarro, M. C. (2013). Perturbações de comportamento externalizante em idade pré-escolar: O caso específico da perturbação de oposição. *Análise Psicológica*, 1(XXXI).
- Howe-Martin, L. S., Murrell, A. R., & Guarnaccia, C. A. (2012). Repetitive nonsuicidal self-injury as experiential avoidance among a community sample of adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 68(7).
- Hyde, J. S., & Mezulis, A. H. (2001). Gender-difference research: Issues and critique. Em *Encyclopedia of gender*. New York: Academic Press.

- Jatobá, J. D., & Bastos, O. (2007). Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. *Jornal Brasil Psiquiatria*, 56(3), 171-179.
- Jazaieri, H., Urry, H. L., & Gross, J. J. (2013). Affective disturbance and psychopathology: An emotion regulation perspective. *Journal of Experimental Psychopathology*, 4(5).
- Johnson, H., & Fullwood, H. (2006). Disturbing behaviors in the secondary classroom: How do general educators perceive problem behaviors? *Journal of Instructional Psychology*, 33, 20-39.
- Jolivette, K., Stichter, J. P., Nelson, C. M., Scott, T. M., & Liaupsin, C. J. (2000). Improving Post-School Outcomes for Students with Emotional and Behavior Disorders. *Council for Exceptional Children*.
- Kiel, J. (2010). *Emotional intelligence in negotiation: Strategic use of emotion*. Tese de Doutorado, Aarhus School of Business.
- Kimmel, D. C., & Weiner, I. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Knipe, D., Reynolds, M., & Milner, S. (2007). Exclusion in schools in Northern Ireland: The pupils' voice. *Research Papers in Education*, 22, 407-424.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states? *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 567-583.
- Larson, R., Moneta, G., Richards, M., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 4(73), 1151-1165.
- Leappanen, J. M., & Hietanen, J. K. (2001). Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 429-435.
- Lemos, G., Almeida, L. S., & Primi, R. (2007). Habilidades cognitivas, desempenho acadêmico e projetos vocacionais: Estudo com alunos portugueses do 5º ao 12º ano. *Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1784-1793). Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 83-99.
- Leung, Y. (2010). *Conflict management and emotional intelligence*. Tese de Doutorado, Southern Cross University.
- Levinsky, D. (1995). *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorders*. New York: The Guildford Press.

- Linehan, M. M., Bohus, M., & Lynch, T. R. (2007). *Dialectical Behavior Therapy for Pervasive Emotion Dysregulation: Theoretical and Practical Underpinnings*. New York.
- Linehan, M., & Kehrner, A. (1993). Borderline personality disorder. Em D. H. Barlow, *Clinical*. New York: The Guildford Press.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. (2007). Prevalence and comorbidity of emotional, behavioral and learning problems: A study of 7th-grade students. *Education & Treatment of Children*, 30, 165-181.
- Lopes, N., Aramis, A., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1992). Gender differences in abilities and preferences among the gifted: Implications for the math/science pipeline. *Current Directions in Psychological Science*, 1.
- Lubinski, D., Benbow, C. P., & Kell, H. J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25(12).
- 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.
- Macedo, L. S., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conservação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 29, n. 2, 133-134.
- Maciel, D. (2013). *A importância da inteligência emocional nos estilos de gestão de conflitos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Magalhães, A. C. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimento académico: Um estudo no ensino básico*. Dissertação para obtenção de grau de mestre, Universidade do Minho, Braga.
- Manuel Suárez, J., & Fernández Suárez, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27, 369-380.
- Marinho, S., & Lopes, J. A. (2010). Concepções de professores acerca dos comportamentos problemáticos em sala de aula: Um estudo no ensino básico. *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.

- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. (janeiro/abril de 2006). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, 35-50.
- Matos, M. G., & Carvalhosa, S. F. (2001a). *Os jovens portugueses e o consumo de drogas*, 1, 2.
- Matos, M. G., & Carvalhosa, S. F. (2001b). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(2), 43-53.
- Maughan, B. (2003). Conduct disorder in context. Em *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45.
- Mauss, I., Bunge, S., & Gross, J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 146-167.
- McCusker, K., & Gunaydin, S. (2015). Pesquisa qualitativa, quantitativa ou mista, métodos e escolha com base na pesquisa. *Perfusão*, 30(7), 537-542.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49.
- McMain, S., Korman, L. M., & Dimeff, L. (2001). Dialectical behavior therapy and the treatment of emotion dysregulation. *Journal of Clinical Psychology*, 57(2), 183-196.
- Medeiros, P. C., & Loureiro, S. R. (2004). A observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. Em *Vulnerabilidade e Proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B., & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Mendes, A. S. (2006). *Ansiedade e estratégias de coping face aos exames nacionais*. Seminário de Investigação de Licenciatura, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Minto, E. C., Pedro, C. P., Netto, J. R., Bugliani, M. A., & Gorayeb, R. (setembro/dezembro de 2006). Ensino de habilidades de vida na escola: Uma experiência com adolescentes. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, 561-568.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XV(2), 272-286.

- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: Influência dos métodos de estudo. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 3505-3516). Minho: Universidade do Minho.
- 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*(2), 361-388.
- Moura, O. (2008). Avaliação psicológica de crianças hiperactivas com défice de atenção. Em *Diversidades* (Vol. 21, pp. 4-9).
- Munkvold, L., Ludervold, A., & Manger, T. (2011). Oppositional defiant disorder - Gender differences in co-occurring symptoms of mental health problems in general population of children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*.
- Myers, M. D. (1997). Pesquisa qualitativa em sistemas de informação. *MIS Quarterly, 21*.
- Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez García, M., González-Pumariega, S., & García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogia, 10/11*, 219-242.
- Núñez Pérez, J. C., González-Pumariega, J., García Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Rocas Montero, C., & Álvarez Pérez, L. (1997). Autocepto, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *1º Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação* (pp. 420-435). Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Nelson, E. E., Leibenluft, E., McClure, E. B., & Pine, D. S. (2005). The social re-orientation of adolescence: A neuroscience perspective on the process and it's relation to psychopathology. *Psychological Medicine, 35*, 163-174.
- Neuderth, S., Burkhard, J., & Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: A prevention-oriented pilot project of the University of Wurzburg. *Journal of Neural Transmission, 116*, 785-790.
- Neumann, A., Lier, P. A., Frijns, T., Meeus, W., & Koot, H. M. (2011). Emotional dynamics in the development of early adolescent psychopathology: A one-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(5).
- Neumann, A., Van Lier, P. A., 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.

- Neves, S., Martins, E., Magalhães, C., Fernandes, R., & Mendes, F. (2016). Institucionalização, regulação emocional e satisfação com a vida numa amostra de adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7:1-2.
- Nock, M. K., & Prinstein, M. J. (2004). A functional approach to the assessment of self-mutilative behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 400-424.
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. A. (2011). Rendimento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Pardal, A. (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 (tese não publicada), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. Em P. Schutz, & R. Pekrun, *Emotion and Education* (pp. 13-35). London: Elseiver.
- Peres, F., & Rosenburg, C. P. (1998). Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública. *Saúde e Sociedade*, 7(1), 53-86.
- Picado, L. (2009). A indisciplina em sala de aula: Uma abordagem comportamental e cognitiva. *O Portal dos Psicólogos*, 4.
- Pinho, A., Mendes, L., & Pereira, M. (2007). *Perturbação Hiperactiva com Défice de Atenção - Um problema negligenciado*. (Universidade Lusíada) Obtido de <http://www.profala.com/arthiper9.htm>
- Poborskii, A. N., Yurina, M. A., Lopatskaya, N., & Deryagina, E. (2009). The level of anxiety and state of autonomic regulation depending on the predicted examination grades in students living under unfavorable environmental conditions. *Human Physiology*, 35(4), 416-420.
- Polaino-Lorente, A., & Ávila, C. (2004). *Como viver com uma criança hiperativa. Comportamento, diagnóstico, tratamento, ajuda familiar e escolar*. Lisboa: Edições Asa.

- Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Development Periods and hierarchical organization. *European Journal of Development Psychology*, 1, 127-152.
- Quay, H. C. (1972). Patterns of aggression, withdrawal and immaturity. Em H. C. Quay, & J. S. Werry, *Psychological disorders of childhood*. New York: Wiley.
- Ratner, C. (2007). A macro cultural-psychological theory of emotions. Em P. Schutz, & R. Pekrun, *Emotion in Education* (pp. 89-104). London: Elsevier Inc.
- Rei, S. L. (2012). *Sou o que sinto! A relação entre a regulação emocional e o ajustamento psicológico em crianças e jovens*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Psicologia Clínica da Saúde, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Núcleo de Psicoterapia Clínica Cognitivo - Comportamental e Integrativa, Lisboa.
- Reverendo, I. M. (2011). Regulação emocional, satisfação com a vida & perceção da aceitação-rejeição parental. *Estudo de Adaptação e Validação da Versão Portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*.
- Ribeiro, S. R. (2011). *Percepção da pressão de pares na tomada de decisões dos adolescentes*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa, Lisboa.
- Riediger, M., & Kliepker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. Em J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Rodrigues, A. N. (2004). *Contributos para a avaliação da criança com perturbação de hiperactividade e défice de atenção*. Monografia apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana na Especialidade de Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana, Educação Especial e Reabilitação, Lisboa.
- Rodrigues, C. d. (2013). *Conhecimentos dos professores do ensino regular sobre a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção*. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Rodrigues, V. I. (2020). *O papel das dimensões sociodemográficas na regulação emocional em adolescentes*. Dissertação para obtenção de grau de mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade da Beira Interior.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. Em A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller, *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 135-156). New York: Kluwer Plenum.

- Rosário, P. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 43-58.
- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 8(10), 870-886.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Núñez, C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 5, 429-435.
- Rottenberg, J., & Gross, J. (2007). Emotion and emotion regulation: A map for psychotherapy researchers. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14, 323-328.
- Sá, D. S., Albuquerque, C. P., & Simões, M. M. (2008). Avaliação neuropsicológica da perturbação de oposição e desafio. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9(2), 299-317.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication and understanding. Em W. Damon, & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (Vol. 3). New York: Wiley.
- Salamé, R. F. (1984). Test anxiety: Its determinants, manifestations, and consequences. Em H. M. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger, *Advances in test anxiety research*. Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Salla, J., Galéra, C., Guichard, E., Tzourio, C., & Michel, G. (2017). Symptomatology and perceived stress among french college students. *Journal of Attention Disorders*.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools - A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
- Santos, C. (2007). *Estatística Descritiva - Manual de Auto-aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Santos, L. C., & Faro, A. (2018). Aspectos conceituais da conduta autolesiva: Uma revisão teórica. *Psicologia em Pesquisa*, 12(1), 1-10.
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescência* (Vol. 14). Porto Alegre: AMGH.
- Schiff, M., & BarGil, B. (2004). Children with behavior problems: Improving elementary school teachers' skills to keep these children in class. *Children and Youth Services Review*, 26, 207-234.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115.

- Sebatier, C., Cervantes, D., Torres, M., Rios, O., & Sañudo, J. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: Concepts, processes and influences. *Psicología desde el caribe*, 34(1).
- Selby, E. A., & Joiner, T. E. (2009). Cascades of emotion: The emergence of borderline personality disorder from emotional and behavioral dysregulation. *Review of General Psychology*.
- Shih, H., & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21, 147-152.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescent's emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 6(74), 1869-1880.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 2(XXXII), 187-198.
- Silverthorn, P. (2001). Oppositional defiant disorder. Em *Handbook of conceptualization treatment of child psychopathology*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Skinner, B. F. (2007). B. F. Skinner, análise do comportamento e o behaviorismo radical. Em M. B. Moreira, & C. A. Medeiros, *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, I., Carvalho, M., Martins, E., & Santos, I. (2009). Vinculação e emoções. Em I. Soares, *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação* (pp. 161-191). Psiquilíbrios Edições.
- Sroufe, L. A. (1995). The social nature of emotion regulation. Em L. A. Soufre, *Emotional Development* (pp. 151-170). Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Stegge, H., & Terwogt, M. (2009). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. Em J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 269-286). The Guildford Press.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and effective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Steinberg, L. (2010b). Commentary: A behavioral scientist looks at the science of adolescent brain development. *Brain and Cognition*, 72, 160-164.

- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D. J., Masten, A. S., & Pine, D. S. (2006). The study of developmental psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context. *Developmental Psychopathology*, 2, 710-741.
- Steiner, H., & Feldman, S. (1996). General principles and special problems. Em H. Steiner, *Treating adolescents* (pp. 1-41). San Francisco, CAL: Jossey-Bass Publishers.
- Suveg, C., Southam-Gerow, M., Goodman, K. L., & Kendall, P. C. (2007). The role of theory and research in child therapy development. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14(4), 357-371.
- Teixeira, R. J., Pinto, R., & Pereira, A. (2018). Regulação interpessoal das emoções na alexitimia e a importância do mindfulness disposicional. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(1), 34-41.
- Thompson, R., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. Em J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 249-267). The Guildford Press.
- Tolle, E. (2010). *O Poder do Agora* (Vol. 1a ed.). Lisboa: Bertrand Editora, Lda.
- Traverso-Yépez, M., & Pinheiro, V. S. (2002). Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. *Psicologia & Sociedade*, 14(2), 133-147.
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e regulação emocional na idade adulta. Tradução e validação de dois instrumentos de avaliação para a população portuguesa*. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica, não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Verissimo, R. (2002). *Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson)*. (S. B. Series, Ed.) Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Violato, C., & Andrews, J. (1994). A validity study of Bigg's three-factor model of learning approaches. A confirmatory factor analysis employing a Canadian sample. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 179-185.
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138, 775-808.
- Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological Assessment*, 21(4), 616-621.
- Wolfe, D. A., & Mash, E. J. (2006). *Behavioral and emotional disorders in adolescents: Nature, assessment and treatment*. New York: The Guilford Press.
- World Health Organization. (1997). Life skills education in schools.
- Xavier, A. d. (2016). *Experiências emocionais precoces e (des)regulação emocional: Implicações para os comportamentos autolesivos na adolescência*. Tese de

doutoramento em Psicologia, especialidade em Psicologia Clínica, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.

Anexos

Anexo A

Consentimento informado de investigação

Código do Participante _____

Acordo de Consentimento Informado:

Investigação e intervenção em práticas de mindfulness em contexto escolar

Convidamos o seu filho ou jovem do qual é detentor da responsabilidade parental a participar num estudo estatístico de natureza ação-intervenção não clínico, em que se irão desenvolver práticas de mindfulness em contexto escolar. Esta investigação decorre numa escola pública do concelho do Barreiro, em articulação com a Universidade Autónoma de Lisboa (Departamento de Psicologia e Centro de Investigação em Psicologia - CIP).

Objetivos Gerais do estudo – Analisar o impacto positivo das técnicas de mindfulness, aplicadas em contexto escolar, no comportamento em sala de aula, no rendimento académico e na regulação emocional nos jovens do 2º ciclo.

O que fará no estudo – Os jovens serão convidados a participar num programa de ação-intervenção de cariz longitudinal com duração de 5 a 6 meses, onde serão ensinados a aplicarem técnicas de mindfulness em contexto escolar, com o objetivo de melhorarem as suas competências de atenção/concentração, de regulação emocional, comportamento em sala de aula, e, conseqüentemente, o seu rendimento académico. Desta forma, a intervenção das técnicas de mindfulness ocorrerá uma a duas vezes por mês, durante os 5/6 meses do programa de ação-intervenção, e será realizada por mim num pequeno período de tempo (10/15 minutos) do início da aula. Será também cedida aos professores interessados uma formação de técnicas de mindfulness com o objetivo de que estes também possam aplicá-las nas suas aulas, contribuindo assim para um maior impacto positivo.

Recolha de dados – Serão realizados 2 momentos de avaliação, um deles acontecerá em janeiro/fevereiro e o outro em junho. Nestes momentos, serão aplicados aos jovens um protocolo constituído por 3 questionários muito fáceis de responder, dos quais dois dos questionários serão de autorresposta dos alunos e o terceiro questionário será para os professores responderem sobre cada aluno, individualmente. Assim sendo, os instrumentos serão os seguintes:

- (a) Questionário sociodemográfico;
- (b) Inventário de emoções e comportamentos (Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes);
- (c) Atenção/concentração – comportamento em sala de aula (Escala de Connors para Professores);
- (d) Aceitar o acesso às notas da criança para aferir o rendimento académico.

Durante o programa não serão recolhidas imagens e todos os dados estatísticos serão trabalhados sem a identificação dos nomes dos alunos, pois será dado um código a cada um deles, não permitindo em qualquer momento que estes sejam identificados. Garantimos assim, absoluto anonimato e confidencialidade dos dados de cada um dos participantes. Até porque, assim que os dados tiverem sido todos recolhidos, estes ficam automaticamente anonimizados,

pois eliminamos as codificações de cada jovem.

Não se antecipam riscos para os participantes, poderá, contudo, é haver benefícios ao nível da função cognitiva, comportamento em sala de aula, regulação emocional, empenho académico, autoestima e rendimento académico.

Registo dos dados: Pedimos autorização para recolher e arquivar os dados supramencionados, sem a utilização de nomes para manter o absoluto anonimato dos alunos.

Arquivo e divulgação dos dados: Todos os dados recolhidos serão usados exclusivamente para efeitos de investigação científica e respeitarão as regras de proteção de dados da ética científica e da lei geral europeia. Os dados recolhidos em papel serão arquivados, codificados e sem o nome dos participantes. Garantimos a devolução dos resultados globais aos participantes do estudo através do e-mail amgomes@autonoma.pt e/ou numa reunião de divulgação de resultados no estabelecimento de ensino. Espera-se como resultados deste estudo a publicação de artigos científicos.

Confidencialidade Integridade e Disponibilidade: Os dados pessoais do jovem não serão divulgados e serão mantidos confidenciais, asseguradas as medidas de segurança técnicas e organizacionais mais adequadas. O seu nome será codificado (atribuição de um código) e arquivado. Os dados recolhidos serão mantidos codificados e arquivados numa base de dados protegida por palavra-passe. Apenas dois elementos da coordenação, direção científica do projeto e responsável pelo tratamento de dados terão acesso aos seus dados pessoais. Todos os intervenientes que recolhem os dados estão sob compromisso de confidencialidade e de sigilo. Logo que se saia da presença do jovem (no momento da última avaliação) os dados tornam-se anónimos. Todos os dados pessoais serão eliminados, ao final de cinco anos, após a publicação dos resultados, mantendo-se os dados recolhidos anonimizados.

Participação voluntária: A participação do jovem é voluntária. Tem o direito de desistir do estudo a qualquer momento sem qualquer penalização, bastando para isso informar os coordenadores do projeto.

No final do estudo, os participantes poderão pedir e ter acesso a informação mais específica sobre os objetivos, hipóteses, procedimentos, resultados e conclusões do estudo.

Se tiver dúvidas sobre o estudo, pode contactar os responsáveis pela coordenação do projeto e da investigação:

Coordenador do Projeto de Investigação: Ana Maria Gomes – ana.m28.gomes@gmail.com ou amgomes@autonoma.pt

Investigadora: Inês Filipa Gaudêncio Fialho – fgf.ines@hotmail.com

Responsável pelo Tratamento de Dados: CEU Cooperativa de Ensino Universitário, Rua de Sta. Marta, 56, 1169-023, NIF: 501641238, e-mail: investigacao.privacidade@autonoma.pt

Direitos dos Titulares dos Dados face ao Tratamento ou Transferência dos Dados: Os seus dados não serão objeto de tratamento para decisões individuais automatizadas, nem para definição de perfis. Não serão transferidos para países terceiros. O titular dos dados tem o direito de retirar o seu consentimento a qualquer altura, aceder, retificar, eliminar, bloquear ou pedir a portabilidade dos seus dados e limitar ou opor-se ao tratamento dos dados, devendo para o efeito dirigir-se pessoalmente às instalações da Universidade Autónoma de Lisboa, na Rua de Santa Marta, ou contactar-nos através dos e-mails:

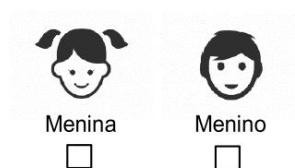
Anexo B
Questionário sociodemográfico/escolar

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO/ESCOLAR

1. **Idade:** Coloca um X na tua idade.

9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐

2. **Sou:**



3. **Vivo com:** Faz um círculo na opção que achas mais semelhante à tua.



Eu, o Pai e a Mãe



Eu, o Pai, a Mãe e irmão(s)



Eu e os Avós



Eu e o Pai



Eu e a Mãe

Se viveres com outras pessoas, desenha-as aqui.

4. **Tens algum problema de saúde?** Se a resposta for sim, consegues dizer qual?

Sim ☐ Não ☐

5. **Ano de Escolaridade:** Coloca um X no ano de escolaridade em que te encontras.

5º Ano ☐ 6º Ano ☐

6. **Alguma vez reprovaste de ano?** Coloca um X no respetivo quadrado da tua resposta. Se a resposta for sim, escreve qual foi o ano em que reprovaste, no local indicado para o mesmo.

Sim ☐ Não ☐

7. **Disciplina Preferida:** Escreve o nome da disciplina de que mais gostas.

8. **Que notas tiveste no 1º Período?** Coloca um X nas notas que obtiveste em cada disciplina.

	1	2	3	4	5
<i>Matemática</i>					
<i>Português</i>					
<i>Ciências Naturais</i>					
<i>Inglês</i>					
<i>História e Geografia de Portugal</i>					
<i>Educação Física</i>					
<i>Educação Visual</i>					
<i>Educação Tecnológica</i>					
<i>Educação Musical</i>					

Muito Obrigada pela tua colaboração!



Anexo C

Questionário de regulação emocional para crianças e adolescentes/*Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA)*

Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)

MacDermott & Gullone & Allen & King & Tonge, 2010

Tradução e Adaptação da Versão Portuguesa

Isabel Reverendo & Teresa Machado, 2010, FPCE-UC

ID _____ Idade: _____ Ano de escolaridade: _____ Sexo: M / F Data: _____

Pedimos-te que leias com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinales com uma cruz o grau em que cada uma te parece **mais verdadeira para ti**. Não te concentres muito tempo em cada item. Lembra-te, não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes**.

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

1 - Sou uma pessoa feliz.	1	2	3	4	5
2 - Quando os adultos são simpáticos comigo, eu sou simpático(a) com eles.	1	2	3	4	5
3 - Eu reajo bem quando as coisas mudam ou tenho de experimentar algo novo.	1	2	3	4	5
4 - Quando fico aborrecido(a), consigo ultrapassar isso rapidamente.	1	2	3	4	5
5 - Quando as coisas não correm como eu quero, fico aborrecido(a) facilmente.	1	2	3	4	5
6 - Quando as outras crianças são simpáticas comigo, eu sou simpático(a) com elas.	1	2	3	4	5
7 - Eu tenho explosões de raiva.	1	2	3	4	5
8 - Eu gosto de ver os outros a magoarem-se ou a ficarem aborrecidos.	1	2	3	4	5
9 - Eu sou perturbador quando não devo.	1	2	3	4	5
10 - Eu fico zangado(a) quando os adultos me dizem o que posso ou não fazer.	1	2	3	4	5
11 - Eu sou uma pessoa triste.	1	2	3	4	5
12 - É difícil para mim esperar por algo que eu queira.	1	2	3	4	5
13 - Eu sou calmo(a) e tímido(a) e não mostro os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
14 - Eu faço as coisas sem pensar primeiro.	1	2	3	4	5
15 - Quando os outros estão preocupados, eu fico triste e preocupado(a) com eles.	1	2	3	4	5
16 - Eu aborreço os outros porque me meto no que não me diz respeito.	1	2	3	4	5

Anexo D

Escala de atenção e concentração/Escala de Conners para professores

Adaptado para uso interno pela Consulta de Psicologia

ESCALA DE CONNERS PARA PROFESSORES – VERSÃO REVISTA (FORMA REDUZIDA)

(Keith Conners, PhD, 1997)

Tradução e Adaptação para investigação de Ana Nascimento Rodrigues –
Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade
Humana – parte integrante da dissertação de doutoramento.

Nome da Criança: _____	Género: M ____ F ____
Data de nascimento ____ / ____ / ____	Idade: ____ Ano de Escolaridade: ____
Nome do Professor: _____	Data de preenchimento: ____ / ____ / ____
Observações: _____	

Abaixo estão discriminados os problemas mais comuns que afectam as crianças no seu percurso de desenvolvimento. Muitas destas características são normais e passageiras desde que não se manifestem com elevados valores ao nível da intensidade, frequência e duração. Por favor, responda avaliando o comportamento da criança durante o último mês. Por cada item, pergunte-se: "Com que frequência isto aconteceu no último mês?" e marque a melhor resposta para cada um. Nenhuma, nunca, raramente ou com pouca frequência, pode marcar 0. Verdadeiramente, ou se ocorre muitas vezes e frequentemente marque 3. Pode marcar 1 ou 2 para classificações entre um e outro. Por favor, responda a todos os itens.

NUNCA	UM POUCO	FREQUENTEMENTE	MUITO FREQUENTE
0	1	2	3

1. Desatento, distráctil (facilmente distráctil)	0	1	2	3
2. Comportamento de desafio face ao adulto	0	1	2	3
3. Inquieto, "tem bichos carpinteiros" (mexe o corpo sem sair do lugar)	0	1	2	3
4. Esquece-se de coisas que já aprendeu	0	1	2	3
5. Perturba as outras crianças	0	1	2	3
6. Desafia o adulto e não colabora com os pedidos que lhe são feitos	0	1	2	3
7. Mexe-se muito como se estivesse sempre "ligado a um motor"	0	1	2	3
8. Soletra de forma pobre	0	1	2	3
9. Não consegue manter-se sossegado	0	1	2	3

10. Vingativo(a) e maldoso(a)	0	1	2	3
11. Levanta-se do lugar na sala de aula ou noutras situações em que deveria ficar sentado(a)	0	1	2	3
12. Mexe os pés e as mãos e está irrequieto(a) no lugar	0	1	2	3
13. Capacidades de leitura abaixo do esperado	0	1	2	3
14. Tem um tempo curto de atenção	0	1	2	3
15. Argumenta com os adultos	0	1	2	3
16. Dá apenas atenção a coisas em que está realmente interessado(a)	0	1	2	3
17. Tem dificuldade em esperar a sua vez	0	1	2	3
18. Não se interessa pelo trabalho escolar	0	1	2	3
19. Distraído(a) ou apresentando curto tempo de atenção	0	1	2	3
20. Tem um temperamento explosivo e imprevisível	0	1	2	3
21. Corre em volta do espaço ou trepa de forma excessiva em situações em que esses comportamentos não são adequados	0	1	2	3
22. Pobre em aritmética	0	1	2	3
23. Interrompe e intromete-se (por exemplo nos jogos ou conversas de outros)	0	1	2	3
24. Tem dificuldade em empenhar-se em jogos ou actividades de lazer, de forma sossegada	0	1	2	3
25. Não termina as coisas que começa	0	1	2	3
26. Não termina as tarefas inerentes a instruções que lhe foram dadas, bem como não termina o trabalho escolar (não devido a comportamentos de oposição nem por falta de compreensão do que lhe foi pedido)	0	1	2	3
27. Excitável e impulsivo	0	1	2	3
28. Inquieto(a), sempre a levantar-se e a movimentar-se pelo espaço	0	1	2	3

Muito obrigado pela sua colaboração.