



Cristina Sofia de Almeida Ferreira

O Desenvolvimento da Regulação das Emoções Estudo das Variáveis Intraindividuais

Tese de mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento,
orientada pela Professora Doutora Teresa de Sousa Machado
e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

fevereiro 2015

• U •



C •

*“Sem sonhos, a vida é uma manhã sem orvalhos,
um céu sem estrelas, um oceano sem ondas,
uma vida sem aventura, uma existência sem sentido.”*

(Augusto Cury)

À PROFESSORA DOUTORA TERESA SOUSA MACHADO

A gratidão representa para mim uma característica (valor) humana singular.

Nela inscreve-se um sentimento profundo, límpido e duradouro
e a capacidade honesta de valorização e reconhecimento.

A sua invulgaridade espelha a sua intensidade e dimensão.

Hoje sou-lhe grata!

A sua disponibilidade, dedicação, confiança, companheirismo,
sabedoria, determinação, incentivo e palavras certas foram a luz dos
meus olhos em noites escuras e a limpidez da minha mente
em dias cinzentos.

Obrigada!

São as emoções que sustentam e definem os tons da nossa vida.

Às brilhantes tiram-se fotografias para pregar na parede,

Às opacas oferecem-se reflexões e fazem-se impusições.

Na complexidade da existência é o equilíbrio de ambas

as tonalidades que permite que se escreva as

melhores e mais lindas histórias de amor.

O teu amor, amizade, compreensão, força e apoio

têm permitido todos os dias ultrapassar as adversidades e

acrescentar um parágrafo emocional à nossa história.

Amo-te!

AGRADECIMENTOS

“Para vencer - material ou imaterialmente - três coisas definíveis são precisas: saber trabalhar, aproveitar oportunidades, e criar relações. O resto pertence ao elemento indefinível, mas real, a que, à falta de melhor nome, se chama sorte.”

(Fernando Pessoa)

Eu ousou pegar nas palavras do ilustre e incomparável poeta português e adaptá-las à minha realidade dizendo - “Foi a sorte de ter esta oportunidade que me levou a criar relações enriquecedoras e imprescindíveis à realização deste trabalho. De nada me serviria saber trabalhar se não pudesse contar com o contributo individual de cada um”. De uma maneira geral, seguido de modo particular, fica o meu Muito Obrigado.

Agradeço aos diretores executivos, Dr. Paulo Viegas e Dra. Inês Campos, das escolas onde foi feita a recolha de dados, o interesse e apreço demonstrado por este trabalho de investigação e a disponibilização dos meios necessários à sua realização.

Agradeço de igual forma aos encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos e aceitaram participara respondendo a uma escala, numa época em que pairam os medos e as dúvidas, sem o seu consentimento e aprovação não teria conseguido concretizar os objetivos que me propôs alcançar.

Agradeço aos alunos que pronta e adequadamente responderam ao protocolo de investigação, tornando-se as pedras basilares deste trabalho. Demonstraram que na imatura imensão emocional que vos invade, responsável pela dificuldade expressa em compreender o sentido e significado das emoções, conseguem ser seres conscientes e cooperantes quando motivados e responsabilizados. Vocês foram magníficos.

Agradeço aos Diretores de Turma por me terem facilitado o acesso às turmas e por me terem acompanhado na aplicação do protocolo.

Agradeço à tradutora Sandra Leal e à Professora de Inglês Helena Santos por terem aceito colaborar no processo de tradução do *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA). O vosso contributo constitui-se a primeira pedra daquela que viria a ser a minha obra.

Agradeço à minha incondicional amiga Magda Viegas, por no calor do coração e nas intempéries da vida me ter lembrado que há coisas que não nascem connosco mas que passam a ser parte de nós. Do desconhecido nasceu o respeito, da incerteza a confiança, da indiferença a amizade, da partilha a cumplicidade, das experiências a união.

Agradeço aos meus pais pelo DOM DA VIDA... pela vida que me deram. Sem eles não existiria, sem eles nada seria possível. A vossa educação e os vossos valores estão patentes na minha forma de estar e de ser. Sou vossa e vocês meus.

ÍNDICE

Resumo.....	11
Introdução.....	14

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Regulação das Emoções

Introdução.....	19
1. Definição concetual de Emoção.....	20
2. Regulação das Emoções: a definição e evolução concetual do conceito.....	32
2.1. A avaliação da Regulação das Emoções e o modelo processual de Gross.....	42
2.2. O desenvolvimento da regulação das emoções na adolescência.....	49

Capítulo 2 – Variáveis Intraindividuais e a Regulação das Emoções

Introdução.....	55
1. O conteúdo terminológico da Personalidade.....	56
1.1. Perspetivas teóricas da Personalidade.....	57
1.1.1. Teorias Psicodinâmicas.....	58
1.1.2. Teorias Humanistas.....	59
1.1.3. Teorias Behavioristas e Neobehavioristas.....	60
1.1.4. Teorias Cognitivas.....	62
1.1.5. Teorias dos Traços.....	63
1.1.5.1. Modelo dos Cinco Fatores as disposições comportamentais.....	65
1.1.6. Perspetiva Evolucionista.....	66
2. Caraterísticas Intraindividuais e a Regulação das Emoções.....	69
2.1. Género.....	70
2.2. Idade.....	71
2.3. Temperamento.....	72
2.4. Caraterísticas Cognitivas e Socioafetivas.....	74
2.5. Caraterísticas da Personalidade.....	75

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 – Definição da Investigação

1. Objetivos.....	79
1.1. Hipóteses a testar.....	80
2. Método.....	83
2.1. Amostra.....	83
2.1.1. Caracterização da amostra – Adolescentes.....	83
2.1.2. Caracterização da amostra – Encarregados de Educação.....	85
2.2. Instrumentos de Avaliação Utilizados.....	87
2.2.1. Questionário Sociodemográfico.....	88
2.2.2. <i>Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents</i> (ERQ-CA).....	88
2.2.2.1. Processo de tradução e adaptação do ERQ-CA.....	97
2.2.3. Questionário de Avaliação da Personalidade (QAP).....	98
2.2.4. Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ).....	99
3. Procedimento.....	100
3.1. Procedimento de análise de dados.....	100

Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados

1. Estatísticas Descritivas.....	102
2. Qualidades Psicométricas do ERQ-CA.....	103
2.1. Análise Fatorial Confirmatória.....	103
2.1. Estudos de Fidelidade.....	104
2.2. Estudos de Validade.....	106
3. Estatística Inferencial: Estudos Correlacionais.....	107
3.1. Regulação das Emoções, Características da Personalidade e Comportamento dos Adolescentes.....	107
3.2. Regulação das Emoções, Género e Idade.....	110
4. Estatística Inferencial: Estudos de Predição.....	111
4.1. Impacto das características da personalidade na regulação das emoções.....	111
4.2. Influência do comportamento do adolescente na regulação das emoções.....	112

Capítulo 5 – Discussão dos Resultados

114

Conclusão.....	120
Bibliografia.....	125
Anexos.....	145

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação dos conceitos constituintes da regulação afetiva.....	35
Tabela 2 – Modelo Processual de Gross.....	44
Tabela 3 – O relacionamento social e diferentes estratégias na regulação das emoções.....	48
Tabela 4 – Distribuição dos Adolescentes por Estabelecimento de Ensino.....	84
Tabela 5 – Distribuição dos Adolescentes por Género.....	84
Tabela 6 – Distribuição dos Adolescentes por Idade.....	84
Tabela 7 – Distribuição dos Adolescentes por Ano de Escolaridade.....	85
Tabela 8 – Distribuição da Escolaridade dos Pais dos Adolescentes.....	85
Tabela 9 – Distribuição dos Encarregados de Educação por Género.....	86
Tabela 10 – Distribuição dos Encarregados de Educação por Intervalos de idade.....	86
Tabela 11 – Distribuição dos Encarregados de Educação por Escolaridade.....	86
Tabela 12 – resultados obtidos nas quatro amostras de construção do ERQ.....	89
Tabela 13 – Avaliação de construto das subescalas Reavaliação Cognitiva (RC) e Supressão Emocional (SE).....	90
Tabela 14 – Relação entre as subescalas Reavaliação Cognitiva (RC) e Supressão Emocional (SE) e medidas de autorrelato de pares.....	91
Tabela 15 – Relação entre as subescalas Reavaliação Cognitiva (RC) e Supressão Emocional (SE) e o funcionamento interpessoal.....	92
Tabela 16 – Relação entre as subescalas Reavaliação Cognitiva (RC) e Supressão Emocional (SE) e o bem-estar.....	93
Tabela 17 – Análise fatorial confirmatória do ERQ-CA.....	95
Tabela 18 – Relação entre as subescalas Reavaliação Cognitiva (RC) e Supressão Emocional (SE), Depressão (CDI) e Caraterísticas da Personalidade (BFQ-C).....	96
Tabela 19 – Estatísticas descritivas da Regulação das Emoções, Caraterísticas da Personalidade e Comportamento dos Adolescentes.....	102
Tabela 20 – Fatores do ERQ-CA e saturação dos respetivos itens.....	104
Tabela 21 – Consistência Interna do ERQ-CA.....	105
Tabela 22 – Médias, Desvios-padrão, Correlação Item-Total e alpha de Cronbach excluindo o item para cada subescala.....	105
Tabela 23 – Correlação entre as subescalas e o valor total do ERQ-CA.....	106
Tabela 24 – Consistência Interna do QAP e do SDQ.....	107
Tabela 25 – Correlação entre as subescalas do ERQ-CA e Caraterísticas da Personalidade.....	108
Tabela 26 – Correlação entre as subescalas do ERQ-CA e Comportamento dos Adolescentes.....	109
Tabela 27 – Regulação das Emoções em função do Género.....	110
Tabela 28 – Regressão Múltipla de Caraterísticas da Personalidade na Reavaliação Cognitiva.....	111
Tabela 29 – Regressão Múltipla de Caraterísticas da Personalidade na Supressão Emocional.....	112
Tabela 28 – Regressão Múltipla de tipos de Comportamento na Reavaliação Cognitiva.....	113
Tabela 28 – Regressão Múltipla de tipos de Comportamento na Supressão Emocional.....	113

RESUMO

A literatura tem pontuado ao longo de várias décadas sobre a forma como cada indivíduo regula, direciona e molda as suas emoções depois destas terem sido ativadas, exercendo assim influência sobre o seu comportamento, mas também sobre a forma como cada um restabelece o seu equilíbrio e se ajusta à realidade depois de experimentar uma dada emoção, garantindo um funcionamento adaptativo (Martins, 2007). Numa discussão inacabada em torno destes pressupostos, a validação e adaptação de instrumentos especificamente desenvolvidos para avaliarem a regulação de emoções, afigura-se pedra basilar na continuidade da reflexão destes assuntos. Conscientes desta necessidade, traçamos a tradução e adaptação do *Emotion Regulation for Children and Adolescents* (ERQ-CA, Gullone & Taffe, 2011), para adolescentes portugueses, como o principal objetivo desta dissertação. Seguidamente propusemo-nos explorar as relações entre regulação das emoções, características da personalidade e comportamento dos adolescentes, e as diferenças na regulação das emoções consoante o género e a idade.

Os resultados foram conseguidos através da participação de 282 adolescentes, de ambos os géneros com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a frequentar o 3º ciclo do Ensino Básico no Distrito de Viseu.

A versão portuguesa que apresentamos do ERQ-CA revela boas qualidades psicométricas, comparáveis à versão original. A análise fatorial confirmatória replicou a estrutura interna, constituída por dois fatores relativos à regulação das emoções, que explicam 45% da variância total. A análise de consistência interna revelou-se adequada e a validade de conteúdo foi confirmada.

Os estudos correlacionais confirmaram as hipóteses teóricas, revelando que características da personalidade menos funcionais relacionam-se negativamente com estratégias de regulação das emoções mais adaptativas (“Reavaliação Cognitiva”) e positivamente com estratégias de regulação das menos adaptativas (“Supressão Emocional”).

A regulação das emoções acontece de forma diferente consoante o género, mas não consoante a idade.

As análises de predição dão conta de resultados pouco significativos.

Palavras-Chave: Regulação das Emoções, Personalidade, Comportamento, Adolescentes, *Emotion Regulation for Children and Adolescents* – ERQ-CA.

ABSTRACT

Literature has been very important through several decades because of the way each person sets, guides and shapes his emotions after they were activated, practicing its influence on his behaviour, but also on the matter which each person re-establishes his balance and adjusts himself to the reality, after trying any given emotion, ensuring an adaptive acting (Martins, 2007). In an unfinished discussion on these assumptions, validation and adaptation of the instruments specifically developed to evaluate the regulation of emotions is the cornerstone to the continuity of the reflection in this matters. Aware of this need, we draw the translation and adaptation of *Emotion Regulation for Children and Adolescents* (ERQ-CA & Taffe, 2011), for Portuguese teenagers, as the main goal of this dissertation. Subsequently we propose ourselves to explore the relationships between the regulation of emotions, personality and behaviour characteristics on teenagers and the differences on regulation of emotions according gender and age.

The outcomes were achieved due to the participation of 282 teenagers, of both genders with ages comprehended between 12 and 15 years old that attend the graduate school at Viseu district.

The Portuguese version that we present from ERQ-CA shows good psychometric qualities, comparable to the original version. The confirmatory factorial analysis replicates the internal structure, composed by two factors related to emotion regulation that explain 45% of the total variance. The internal consistence analysis revealed itself appropriate and the validity of the content was confirmed.

The correlational studies have confirmed the theoretical assumptions, revealing that the less functional personality characteristics are related negatively with the more adaptive strategies of emotion regulation (“Cognitive Re-evaluation”) and positively with less adaptive regulation strategies (“Emotional Suppression”).

The regulation of emotions happens differently according to gender, but not according to age.

The prediction analysis reveals less significant results.

Key words: Emotion Regulation, Personality, Behaviour, Adolescents, Emotion Regulation for Children and Adolescents.

RÉSUMÉ

La littérature se débat depuis plusieurs décennies avec la façon dont chaque individu gère, dirige et modifie ses émotions après qu'elles aient été vécues, influençant ainsi son comportement, mais aussi avec la façon dont chacun reconstruit son équilibre et se réajuste à la réalité après avoir ressenti une certaine émotion, ce qui garantit un fonctionnement adaptatif (Martins, 2007). De cette discussion inachevée autour de ces présupposés, la validation et l'adaptation des instruments développés en particulier pour évaluer la régulation des émotions, nous paraît la pierre angulaire qui soutient la continuité de la réflexion autour de ces thèmes. Conscients de cette nécessité, nous avons défini comme principal objectif de cette dissertation la traduction et l'adaptation de *Emotion Regulation for Children and Adolescents* (ERQ-CA, Gullone & Taffe, 2011), aux adolescentes portugaises. Ensuite, nous nous sommes proposé d'explorer les relations entre la régulation des émotions, les traits de la personnalité et le comportement des adolescentes, tout comme les différences en ce qui concerne la régulation des émotions selon le genre et l'âge.

Les résultats adviennent de la participation de 282 adolescents, des deux genres âgés de 12 à 15 ans, qui fréquentent le cycle 3 dans la région de Viseu.

La version portugaise que nous proposons de l'ERQ-CA révèle de bonnes qualités psychométriques, comparables à celles de la version originale. L'analyse factorielle des correspondances a répliqué la structure interne constituée par deux facteurs concernant la régulation des émotions, qui expliquent 45% de la variation totale. L'analyse de la consistance interne s'est révélée adéquate et la validation du contenu a été confirmée.

Les études corrélationnelles ont confirmé les hypothèses théoriques, en démontrant que des caractéristiques moins fonctionnelles de la personnalité établissent des relations négatives avec des stratégies de régulation des émotions plus adaptatives ("Réévaluation Cognitive") et des relations positives avec des stratégies de régulation moins adaptatives ("Suppression Émotionnelle").

La régulation des émotions s'exprime de façon différente selon le genre, mais ne tient pas rigueur de l'âge.

Le calcul des prédictions révèle des résultats peu significatifs.

Mots-clé: Régulation des Émotions, Personnalité, Comportement, Adolescents, Emotion Regulation for Children and Adolescents

INTRODUÇÃO

*“Sobre as emoções tenho curiosidade.
Sobre os fatos, quaisquer que venham a ser, não tenho curiosidade alguma.”*

(Fernando Pessoa)

Falar do homem é falar de emoções. Não é possível compreender a sua essência, o seu comportamento, o seu pensamento sem ter em consideração o seu motor de combustão. São elas que determinam a ação, que direcionam o razão...são elas que dão forma. É da sua complexidade e diversidade que o homem tira as cores que necessita para pintar a tela da sua vida.

Ao longo de várias décadas as emoções e os processos subjacentes tornaram-se objetivo de compreensão por parte de investigadores de destaque (e.g., Gross, Gullone, Tompson). A certeza de que são processos complexos, multifacetados e centrais no funcionamento humano, com repercussões no desenvolvimento cerebral e no funcionamento psicológico e social, fomentou o interesse científico e culminou na diversidade de perspectivas encontradas na literatura (acrescentar bibliografia). Tornou-se fundamental compreender como é que os indivíduos percebiam as suas emoções, as diferenciavam, as controlavam e as regulavam de forma a conseguirem adaptar-se adequadamente ao meio, passando a ser parte integrante dele. Esta necessidade apoiou-se na premissa de que seria a forma como cada indivíduo desencadeava este processo (regular as emoções) que determinaria o seu desenvolvimento psicológico saudável e o seu funcionamento adaptativo (Gross, 1999a, Gross, Richards & John, 2006; MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010).

Desta forma, a área de investigação que em tempos não suscitava interesse e até era desvalorizada (Gross, 2008), ganha contornos definidos e preciosos e progride exponencialmente na compreensão do desenvolvimento normal e patológico, passando a reconhecer o papel importante que a regulação das emoções possui no desenvolvimento do indivíduo.

Desde então diversas investigações têm imprimido o desejo de conhecer esta relação em diferentes fases do desenvolvimento (na infância – Grolnick, Bridges & Connell, 1996; na adolescência – Bariola, Gullone & Hughes, 2011; Gresham & Gullone, 2012; e na idade adulta – Gross, 1998b; Otta & Fiquer, 2004). No entanto, independentemente dos avanços registados, continua a reconhecer-se a necessidade de utilizar medidas fiáveis e fidedignas no estudo das variáveis envolvidas no processo de regulação das emoções no contexto do desenvolvimento, de forma a contornar algumas limitações e problemas de investigação (Lewis, Zinbarg & Durbin, 2010).

Paralelamente impera a necessidade de criação de instrumentos de avaliação da regulação das emoções direccionados especificamente para o período desenvolvimental da adolescência (MacDermott et al., 2010; Neumann, Lier, Gratz & Koot, 2009; Phillips & Power, 2007; Weinberg & Klonsky, 2009).

Gullone e Taffe (2011), conscientes desta carência empírica desenvolveram o ERQ-CA, *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents*, que consiste na versão adaptada do ERQ, *Emotion Regulation Questionnaire* de Gross e John (2003) para adolescentes. Este instrumento, consiste numa medida de autorelato composta por 10 itens que pretende avaliar a capacidade que crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, possuem para regular as suas emoções através do uso de duas estratégias de regulação das emoções, a “Reavaliação Cognitiva” (mudança cognitiva promovida pela/o criança/adolescente quando se encontra perante uma situação desencadeadora de emoções, com o objetivo de redefinir a sua forma e alterar o seu impacto emocional) e a “Supressão Emocional” (modulação da resposta emocional onde a/o criança/adolescente opta por inibir a expressão emocional).

No entanto, se os instrumentos de avaliação do construto “Regulação das Emoções” se verificam insuficientes e escassos no contexto internacional, no contexto nacional a fenda desta carência ainda se revela maior. Foi com base nesta constatação e convictos que são estas medidas de avaliação que nos facilitam o acesso à compreensão dos processos psicológicos mais complexos, que objetivamos com a elaboração deste trabalho traduzir e adaptar o ERQ-CA para uma amostra de adolescentes portugueses com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Esta ambição permitirá desenvolver mais um estudo de cariz desenvolvimental e partilhar com a comunidade científica os testemunhos na primeira pessoa de adolescentes face às estratégias de regulação que usam para enfrentar as situações do dia-a-dia.

Do mesmo modo que acreditamos que as emoções traduzem a essência humana e a forma como são reguladas contribui significativamente para o bem-estar social, emocional e psicológico do indivíduo, consideramos que a individualidade de cada é suficientemente forte para determinar o processo emocional. Caso contrário, acreditaríamos que indivíduos com características da personalidade diferentes adotam as mesmas estratégias reguladoras quando estão perante situações potenciadoras de emoção semelhantes. Os trabalhos desenvolvidos por alguns investigadores (Balzarotti, John & Gross, 2010; Caspi & Shiner, 2006; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007; Khodarahimi, Hashimah & Mohd-Zaharim, 2011) são claros ao enunciarem que a presença de determinadas características direciona o indivíduo para o uso de determinada estratégia. De facto, não seria de esperar que um indivíduo

extrovertido recorresse à mesma estratégia de regulação de emoções que um indivíduo introvertido. Se as emoções e a sua regulação são, como dissemos em cima, as cores com que o homem pinta a tela da sua vida, a personalidade é o pincel e a força motriz necessária a execução dessa obra de arte.

Observando na mesma direção nasce a segunda proposta de investigação deste trabalho. Tornou-se fundamental alargar o conhecimento dos fatores influenciadores da regulação das emoções, assim como havia sido proposto por Gross e John (2003), e conhecer a relação existente entre algumas características da personalidade e as estratégias de regulação das emoções adotadas, especificamente, por adolescentes. Do mesmo modo, quisemos perceber como é que diferentes tipos de comportamento se encontram associados às estratégias assumidas pelos adolescentes na regulação das suas emoções, uma vez que acreditamos que, na forma como se comportam, estão inscritas as características da personalidade que os definem.

Paralelamente, também analisaremos o efeito do género e da idade nas competências de regulação das emoções.

Deste modo, apresentamos um trabalho dividido em dois grandes momentos. Um dedicado única e exclusivamente ao enquadramento teórico composto por dois capítulos e outro reservado ao contributo empírico deste trabalho composto por mais três capítulos.

O primeiro capítulo destinou-se à compreensão do processo de regulação das emoções. Para que tal acontecesse fez-se a distinção entre os conceitos “Emoção” e “Regulação das Emoções”, apresentando os conceitos precursores destes construtos e algumas das definições mais clarificadoras, aludiu-se um dos modelos explicativos do processo da regulação das emoções mais estruturado e equilibrado, na medida em que apresenta um suporte concetual útil na compreensão dos mecanismos, causas e consequências inerentes às diferentes formas de regular as emoções – O Modelo Processual de Gross (Gross, 1998b), e explicou-se como o processo de regulação acontece durante o período desenvolvimental da adolescência.

O segundo capítulo faz referência às variáveis intraindividuais que condicionam e influenciam o processo de regulação das emoções dos adolescentes. Neste capítulo apresenta-se o conteúdo terminológico da personalidade, referindo as principais perspetivas teóricas envoltas deste construto, e destacam-se algumas características intraindividuais que influem na regulação das emoções, começando no género, seguindo para a idade, temperamento, capacidades cognitivas e socioafetivas e características da personalidade.

O terceiro capítulo descreve aos objetivos que sustentaram a realização deste estudo e os aspetos metodológicos adotados para a sua consecução, mais especificamente, faz referência à amostra que constitui este trabalho, aos instrumentos selecionados para a avaliação das variáveis em causa e aos procedimentos adotados à sua concretização (desde o pedido de autorização à Direção-Geral da Educação – DGE até à análise dos dados).

O quarto capítulo apresenta os resultados dos diferentes estudos que suportaram a investigação realizada.

Por último, o quinto capítulo, reporta-se à discussão dos resultados obtidos e sua à confrontação com os já existentes na literatura.

Na conclusão encontram-se as principais contribuições desta investigação, a reflexão sobre algumas limitações encontradas na realização deste estudo e traçam-se alguns caminhos deste tema que puderam ser percorridos no futuro.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da regulação das emoções tem vindo a intensificar-se ao longo dos últimos anos. Assente nas teorias psicodinâmicas, onde o conceito de regulação da ansiedade se afigura como o pressuposto central, e nos estudos sobre o stress e *coping*, este conceito torna-se num domínio de investigação relativamente distinto a partir da década de 80 (Gross, 1999a).

Atualmente, a bibliografia nacional e internacional dá conta de um vasto leque de publicações que pretendem explicar este processo nas diferentes fases do desenvolvimento humano. Desde a primeira infância (Grolnick, Bridges & Connell, 1996), até à idade adulta (Gross, 1998b; Magai & Cohen, 1998; Otta & Fiquer, 2004; Verissimo, 2005; Kokkonen & Pulkkinen, 1999), são vários os investigadores empenhados para encontrar a melhor explicação para este fenómeno. Contudo, independentemente do interesse ser transversal, é na infância e adolescência que se posicionam a maioria dos estudos (Bariola, Gullone & Hughes, 2011; Dias, Vikan & Gravas, 2000; Freire & Tavares, 2011; Gresham & Gullone, 2012; Machado & Reverendo, 2012, 2013; Melo, 2005; Pardal, 2012).

No entanto, a ampla popularidade envolta do conceito de regulação das emoções continua a merecer a atenção e o cuidado dos investigadores. Esta prudência deve-se essencialmente ao facto de os limites entre a distinção do conceito emoção e do conceito regulação das emoções serem demasiado pequenos (Eisenberg & Spinrad, 2004), havendo quem defenda que não existem simplesmente (Campos, Frankel & Camras, 2004). Ainda assim, apoiados na conceptualização de Thompson (1994), que partilha do pressuposto de que numa determinada “*reação emocional as emoções são o ‘tom emocional’, ou seja, a emoção específica que é ativada (e.g., medo, raiva, ou alegria)*” (p.26), o primeiro objetivo deste capítulo passa por tentar delimitar, através da revisão bibliográfica, os dois conceitos de forma a tornar clara e transparente a obscuridade em que estes estão submergidos.

Além das definições mais preeminentes dos dois constructos referidos anteriormente, constitui-se como segundo e terceiro objetivos indicar os fatores que estão envolvidos no processo de regulação das emoções e explicar como este processo se desenvolve na adolescência.

1. DEFINIÇÃO CONCEPTUAL DE EMOÇÃO

“*What is an emotion?*”

(William James)

Proveniente do latim *emovere*, a palavra emoção, significa acabar, sacudir, deslocar. Etimologicamente remete-se àquelas reações ou ações que o indivíduo manifesta após ter sido abruptamente inundado por uma qualquer condição afetiva (Martins & Melo, 2009). Navas (2004) encara a emoção como um estado momentâneo em que o organismo é excitado por uma determinada experiência subjetiva ou estímulo, podendo ser interno ou externo, na qual estão presentes manifestações somáticas. Esta situação revela-se suficientemente forte para provocar um desequilíbrio no organismo do indivíduo, uma vez que pode despoletar um conjunto de respostas subjetivas, cognitivas, comportamentais e fisiológicas. Estas respostas têm como principal objetivo restabelecer o equilíbrio interno no organismo, garantindo o bem-estar do indivíduo e a sua adaptação às constantes exigências do meio ambiente (Levenson, 1994; Martins, 2007; Siegel, 2001). As emoções são consideradas estados de reação relativamente breves e intensos que o indivíduo tem quando está perante uma experiência específica (Lench, Flores & Bench, 2011).

Ainda que este constructo apareça aqui de uma forma mais ou menos clara quanto à sua definição e função, a verdade é que à semelhança de vários outros assuntos em psicologia, definir e explorar as emoções parece ser um trabalho longe de estar terminado. Prova disto foram as inúmeras perspetivas que surgiram do diverso e complexo fenómeno que é o campo emocional após William James, em 1884, ter ousado questionar sobre o que era realmente uma emoção (Pardal, 2012). O *Handbook of emotions* editado por Lewis e Haviland-Jones (2008) retrata esse fenómeno na perfeição. Atualmente, graças à atitude interrogativa de William e à diversidade e complexidade do fenómeno emocional, é passível de ser encontrado na bibliografia inúmeras definições e teorias sobre as emoções, umas mais globais, onde o conceito é observado como um todo coeso, e outras mais específicas, que já fragmentam o conceito em diversas partes trabalhando emoções específicas (Strongman, 2004). Contudo, a multiplicidade das teorias existentes que deveria constituir-se um facilitador na compreensão e definição das emoções tem vindo a revelar-se um obstáculo. Esta pluralidade científica dificulta quer a clareza, quer a uniformidade da definição de emoção, na medida em que cada uma tende a variar consoante o ênfase dado pelos teóricos às diferentes componentes que a constituem, como por exemplo, os fatores genéticos, os fatores ambientais, os fatores relacionais e

o tipo de relação estabelecida entre os processos emocionais e os sistemas cognitivo, linguístico ou motor (Reverendo, 2011; Fridja, 2004). Assim conforme a corrente teórica (primitiva – Darwin, James-Lange, Cannon-Bard; fisiológica – Plutchik; cognitivista – Lazarus, Frijda, Oatley e Johnson-Laird; desenvolvimentalista – Bowlby, Sroufe; comportamentalista – Watson; teorias clínicas – Eysenck; sociais – Scherer; e fenomenológica - Sartre) e o tipo de abordagem subjacente (neurofisiológica ou psicológica), será a definição de emoção (Strongman, 2004). De acordo com Zajonc (1998), para definirmos e conhecermos a essência deste constructo seria necessário transcrevermos todo o seu livro sobre as emoções, escrito para o *Handbook* de psicologia social.

Um outro aspeto, além da diversidade teórica apontada, que também fomenta a dificuldade sentida na definição e na compreensão do conceito de emoções, levando-nos a considerar que o estado atual da ciência psicológica das emoções ainda necessita de encontrar pontos de convergência e clarificar o seu objeto de estudo de modo a que os conhecimentos adquiridos possam ser integrados num todo coerente, é a confusão terminológica existente entre o conceito de sentimento e o conceito de emoções frequentemente encontrada na bibliografia. Os dois termos ainda que possam significar processos relacionados são distintos e não devem ser usados de forma equivalente (Melo, 2005).

No entanto, independentemente da dificuldade e da confusão sentida sempre que se aborda este assunto é inegável a importância que as emoções assumem na vida e na experiência humana. De acordo com alguns autores elas estão na base da compreensão do comportamento e funcionamento dos seres humanos (Davidson, 2000; Lazarus, 2006; Ortony, Clore & Collins, 1998, cit. in Dias, Cruz & Fonseca, 2010) o que explica o domínio desta temática nas várias ciências da vida como a biologia, psicologia, sociologia, antropologia e até a filosofia (Lazarus 1991a).

De seguida, procuraremos apresentar algumas das definições e respetivas linhas orientadoras propostas pelos autores que se destacaram no campo das emoções.

Partindo das teorias mais primitivas, realçamos o contributo de William James e Lange (com a teoria de James-Lange) e o de Cannon (com a teoria de Cannon-Bard). A primeira, ainda que assuma o contributo do dinamarquês Lange, aparece mais frequentemente associada a William James. Esta titularidade deveu-se à ousadia que o autor mostrou ao publicar um artigo cujo título interrogativo despertou o mundo científico para a necessidade de conhecimento e reflexão sobre o assunto “emoções” (“*What is an emotion?*”) (Pardal, 2012; Pinto, 2001). De acordo com James (1884), as emoções resultam das mudanças corporais decorrentes dos estímulos do meio

envolvente, ou seja, a emoção consiste na percepção da agitação e alterações fisiológicas provocadas por situações específicas. O autor acreditava que para cada emoção existiria uma reação única ao nível dos órgãos viscerais e músculos voluntários. O mesmo será dizer que o corpo produziria um conjunto de mudanças fisiológicas específicas para cada emoção sentida. Um outro aspeto que caracteriza esta teoria é a oposição clara à crença do senso comum. James ao defender que os indivíduos seriam capazes de moldar as suas tendências de resposta emocional contradiz a noção que vigorava relativamente à sequência dos acontecimentos (estímulo [ver um cão] – emoção [medo] – reação [correr]), propondo outra diferente (estímulo [ver um cão] – reação [correr] – emoção [medo]) (Gross, 1998b; James, 1884; Pinto, 2001).

Cannon (1929, cit. *in* LeDoux, 1998) anos mais tarde vem contestar uma das implicações da teoria de James-Lange. De acordo com James, existia um padrão de respostas fisiológicas que desencadeavam um conjunto de expressões emocionais. Cannon, defensor da ideia de que as emoções e as reações fisiológicas acontecem ao mesmo tempo e não por consequência destas, propõe uma nova teoria onde menciona que as emoções têm origem no cérebro. Ao contrário do que James defendia, cada alteração visceral correspondia a uma emoção específica, Cannon afirma que as mesmas alterações viscerais ocorrem em estados emocionais diferentes (e.g. as pessoas choram quando estão tristes, alegres, ou até mesmo em estados considerados não emocionais, quando têm febre e/ou hipoglicémia) justificando assim a versão comum sobre o aparecimento da emoção (estímulo [ver o cão] – emoção [medo] – reação [correr]) (Pinto, 2001). Para o autor tanto a emoção como a reação a um estímulo seriam coincidentes, na medida em que os estímulos externos ativam a região do tálamo, que por sua vez envia um sinal neuronal para o córtex e o outro para o Sistema Nervoso Central e músculos em simultâneo. O primeiro faz com que a pessoa sinta a emoção e o segundo desencadeia as mudanças fisiológicas e corporais associadas à emoção (LeDoux, 1998; Pinto, 2001).

Autores de linhas mais cognitivas como Lazarus (1991a; 1991b) e Fridja (2004) apresentam posições diferentes. Lazarus defende que é a componente de avaliação cognitiva de um estímulo a responsável pelo desencadear das respostas emocionais, sem ela a reação emocional não aconteceria. Fridja enfatiza a ideia de Lazarus, definindo as emoções como mudanças na tendência ou “*prontidão para ação*” (Fridja, 2004, p.63). Para o autor a importância exacerbada dada aos aspetos fisiológicos faz com que se reduza a experiência humana ao comportamento animal e se ignore o facto de que à medida que a espécie evoluía foram precisamente os processos cognitivos os que mais desenvolveram e contribuíram para que o

comportamento humano se adaptasse ao meio. A não alteração do pensamento iria comprometer a compreensão do processo emocional. Deste modo, não rejeitando os elementos fisiológicos associados à emoção nem os elementos culturais que considera indispensáveis na forma como a emoção se expressa, Lazarus (1991a; 1991b) considera que existe uma pessoa com desenvolvimento e memória que, no relacionamento com os outros e com o ambiente, avalia cada situação em termos de relevância pessoal e significado, para se ajustar o mais adequadamente possível. As relações estabelecidas potenciam a ação e as mudanças fisiológicas as elas associadas.

Assim, apoiado nos conceitos de avaliação cognitiva e de adaptação, Lazarus (1991a; 1991b) propõe uma teoria relacional, motivacional e cognitiva das emoções. Relacional porque encara a emoção como resultado da relação estabelecida entre o indivíduo e o ambiente. Desta relação, que pode ser modificada ao longo do tempo consoante os acontecimentos, podem surgir aspetos positivos/benefícios (emoções positivas) ou aspetos negativos/malefícios (emoções negativas). Conclui-se assim, que as emoções não só estão dependentes do fluxo de ações e reações inerentes ao processo de interação, como do próprio ambiente onde elas decorrem. O processo emocional é entendido assim como o resultado das múltiplas ações e reações entre os intervenientes da interação. O feedback retirado da relação leva o indivíduo a gerar novas emoções ou a modificar as iniciais (Lazarus, 2006). Motivacional porque as emoções apenas acontecem em situações de relativa importância para o indivíduo na consecução dos seus objetivos (Lazarus, 1991b). Cognitiva porque as emoções sucedem-se após a avaliação cognitiva efetuada pelo indivíduo onde é definida se a situação é significativa para o seu bem-estar (Lazarus, 1991a; 1991b)

Para Lazarus (2006) o indivíduo está constantemente a avaliar e a atribuir significado relacional à sua interação com os outros e com o meio envolvente, moldando e definindo a emoção experienciada. Na perspetiva do autor, cada emoção pode ser definida por um significado relacional singular passível de ser especificado, ou seja, os significados relacionais estão associados a um vasto conjunto de estados emocionais. Ainda relativamente ao processo de avaliação e significado relacional, Lazarus (2006) defende que estes poderão sofrer influência de algumas características da personalidade do indivíduo (e.g. os seus objetivos/metastas e hierarquia estabelecida, a perceção/crenças sobre si próprio e o mundo), bem como de alguns recursos pessoais que possui (e.g. o nível cognitivo/inteligência, as competências sociais, o estado de saúde e o suporte social).

Contudo, importa dizer que, embora reconhecido e valorizado o trabalho de Lazarus no que se refere à compreensão do processo emocional, um dos primeiros

autores a chamar a atenção para o papel relacional e adaptativo das emoções foi Bowlby (1969, 1973, 1980, 1988). Mais de um ponto de vista desenvolvimental, este autor observa as emoções como os meios essenciais e decisivos de que o indivíduo necessita para garantir a sua segurança e sobrevivência. Admite ainda que a expressão emocional é o mecanismo responsável pela regulação das relações entre o prestador de cuidados e o bebé e, conseqüentemente, pela construção do self e ajustamento do indivíduo (Bowlby, 1969, 1973, 1980, 1988).

Um outro autor desenvolvimentalista que valorizou a perspectiva relacional foi Sroufe (1997), definindo a emoção como *“uma reação subjetiva a um acontecimento saliente, caracterizada por mudanças fisiológicas, experienciais e no comportamento expresso”* (p.15), entende-a como se tratando de um processo dinâmico e organizado circundado por componentes interdependentes que, ao longo do desenvolvimento, darão origem às diferenças individuais na forma como o indivíduo experiencia e aborda as emoções, ou seja, assim como Lazarus considerava, cada emoção desempenha um papel e significado relacional único. Contudo, a unicidade sustentada por Sroufe é feita de um ponto de vista mais subjetivo. Para o autor o mesmo acontecimento pode desencadear reações emocionais distintas (ou nenhuma) em diferentes indivíduos ou até no mesmo mediante o tempo e contexto em que este se encontra. Assim sendo, é a avaliação que o indivíduo faz do acontecimento que gera o estado emocional e não é o acontecimento só por si que é capaz de originar a emoção no indivíduo (Sroufe, 1997). Além da importância dada ao papel das relações interpessoais no desenvolvimento emocional, Sroufe (1997) concluiu, graças ao seu interesse pelo desenvolvimento emocional nos primeiros anos de vida, que as funções das emoções passam pela comunicação com os outros acerca dos estados internos do indivíduo, bem como pelo desenvolvimento de competências de exploração (meio circundante) e preparação do organismo para responder de forma adaptativa às ameaças e/ou perigos.

Os modelos funcionalistas, à semelhança do modelo cognitivista e do desenvolvimentalista, também realçam a relação e a interação que o indivíduo estabelece com o meio e acentuam o papel funcional que as emoções têm nestas transações. Desinteressados pela polémica que envolve a existência ou não de emoções básicas, os teóricos deste modelo estão interessados na dimensão de construção de significado (e.g. Campos, Campos & Barrett, 1989; Campos, Frankel & Camras, 2004; Saarni, Mumme & Campos, 1998) e nas ações e conseqüências dos estados emocionais em termos de ação. De acordo com Saarni, Mumme e Campos (1998), as emoções podem ser compreendidas como processos onde se estabelecem relações próximas com outros sistemas (e.g. cognitivo, perceptivo e autorregulatório)

que consistem na predisposição do indivíduo para manter ou alterar a relação entre si e o ambiente em termos significativos para esse indivíduo. A atribuição de significado aos acontecimentos por parte do indivíduo resulta dos seus objetivos nesse preciso momento, das sensações de dor e prazer já experimentadas, das características da comunicação emocional, das reações expressivas desencadeadas no seio das relações e das características de experiências anteriores que condicionam a sua postura perante uma dada situação (Saarni, Mumme & Campos, 1998). Além da dimensão relacional, da vertente de interação e da atribuição de significado, a perspectiva funcionalista também fala sobre a relação entre sentimentos e emoções (segundo esta, os sentimentos resultam essencialmente de quatro aspetos, ou seja, resultam da avaliação que o indivíduo faz dos acontecimentos e das emoções, da avaliação dos comandos motores centrais orientados para um objetivo, da avaliação das sensações corporais e da percepção direta das expressões emocionais na face, voz e gestos dos outros (Saarni, Mumme & Campos, 1998) e sobre os componentes essenciais das emoções menciona a existência de cinco fatores: os desencadeadores emocionais que dizem respeito às situações anteriores à emoção e estão sujeitos à influência da socialização; os recetores emocionais, como as estruturas de componente biológica baseadas nos sentidos ou variáveis temperamentais, que permitem a reação a determinados estímulos; as mudanças corporais; as mudanças neurofisiológicas que são responsáveis por definir os estados emocionais e por dar lugar à expressão emocional, dependendo mais da linguagem e do desenvolvimento cognitivo; e, a expressão emocional propriamente dita que, à semelhança do primeiro fator, também sofre influência dos processos de socialização e das normas interiorizadas).

Uma posição diferente das anteriores é adotada por Izard (1991). Autor da teoria das emoções diferenciadas (TED) que se tornou um dos modelos mais importantes da investigação psicológica por enfatizar o carácter inato das emoções, as suas funções motivacionais básicas (Izard & Ackerman, 2004; Izard, Fine, Mostow, Frentacosta & Campbell, 2002; Izard, 2002) e a sua ligação com a personalidade (Abe & Izard, 1999a), não oferece especial importância à avaliação cognitiva no processo emocional. Para Izard as emoções além de consistirem num processo complexo envolto de aspetos neuronais, neuromusculares-expressivos e experienciais, são desencadeadas por acontecimentos externos, por pensamentos e por fatores fisiológicos (Izard, 1991). De facto, embora reconheça a influência do ambiente (Abe & Izard, 1999b), Izard considera que as emoções são pré-programadas e autónomas, ou seja, o sistema emocional não depende obrigatoriamente de outros sistemas (e.g. o cognitivo) ainda que possa relacionar-se com eles ao longo do desenvolvimento.

A TED também postula a existência de emoções básicas, caracteristicamente distintas, que conseguem atuar de forma independente do processamento cerebral cortical e contribuir para a organização da percepção, cognição e comportamento (Izard & Ackerman, 2004; Izard, 2002). De entre as emoções básicas propostas por esta teoria existem aquelas mais discretas que surgem nos primeiros anos de vida (como é o caso do interesse, da alegria, da tristeza, da raiva, do nojo/repugnância e do medo) e outras que emergem com o desenvolvimento e a socialização (como a vergonha, a culpa, a timidez e o desprezo) (Izard, 1972, 1977, 1991; Izard & Ackerman, 2004), cada uma com efeitos específicos no sistema cognitivo e comportamental (Izard, 2002) podendo ser ativadas pelo próprio organismo (e.g. sensação de dor), pelas expressões faciais, pelos acontecimentos neuronais e bioquímicos (e.g. mudança da temperatura sanguínea cerebral) ou pelos processos cognitivos (Izard & Harris, 1995). Esta perspectiva contraria assim a ideia de que a ativação emocional depende necessariamente da cognição.

Um outro autor que não defendeu a cognição como a pré-condição necessária para a ativação emocional foi Zajonc (1980, 1984). Entendendo que a perspectiva de Lazarus não detinha da sustentação empírica necessária, admite que em muitas situações as emoções aparecem de processos cognitivos, comprovando empiricamente que os indivíduos estão aptos para avaliar a sua escolha ou não, podendo por alguma razão não conseguirem identificar ulteriormente, indicando que o processamento cognitivo não avançou além dos primeiros passos. Zajonc (1984) considera também que os processos emocionais antecedem à cognição quer na sua ontogénese, como na sua filogénese. O autor explica que assim como as crianças expressam as suas emoções desde muito cedo, mesmo antes de adquirirem as aptidões verbais e de desenvolverem por completo a sua capacidade cognitiva, também os animais as expressam. Esta reflexão serve de sustento à sua ideia de que a emoção e a cognição ocorrem em sistemas separados e parcialmente independentes (Zajonc, 1980).

Perante as considerações de Zajonc, Lazarus (1991a) reage mostrando-se concordante com o facto de o estímulo não necessitar obrigatoriamente de passar por todo o processamento cognitivo para desencadear uma reação emocional e propõe duas formas distintas de cognição, o conhecimento e o *appraisal*. A primeira, também designada por cognição fria, refere-se à forma como o indivíduo percebe o funcionamento do mundo. A segunda, cognição quente, diz respeito à avaliação feita pelo mesmo indivíduo sobre a situação em termos de benefícios ou prejuízos e pode ser feita de duas formas distintas: de forma automática, rápida e não consciente ou de forma deliberada, lenta e consciente. Lazarus quis com a consideração de que o

appraisal se constitui como condição necessária e suficiente ao surgimento da reação emocional e com a apresentação das duas vias através das quais esta pode ocorrer, responder parcialmente às questões levantadas por Zajonc (1980).

A incerteza face à existência (ou não) de uma relação entre a cognição e a emoção não só despertou o interesse de vários autores de diferentes correntes, como tem gerado alguma controvérsia entre eles. A necessidade por explicar se os sistemas da cognição e da emoção são independentes ou dependentes tem fomentado algumas polémicas e discussões, nomeadamente a citada entre Zajonc e Lazarus que ainda se encontra sem uma resposta definitiva. Contudo, independentemente das diferenças, existem pontos de concordância entre estes autores que também são corroborados com estudos neuropsicológicos.

As neurociências também têm demonstrado interesse pelas emoções, tentando explicar como é que a emoção integra os processos de raciocínio e de tomada de decisão. Neste domínio, LeDoux (1996) e Damásio (1999, 2003) são os nomes mais sonantes. Fundamentados no facto de o cérebro ser uma espécie de centro de comandos fundamental das emoções, podendo ser afetado com as experiências/acontecimentos de vida e com o desenvolvimento emocional do próprio indivíduo, estes autores pretenderam compreender como este mecanismo se processa em termos neuronais.

LeDoux (1996) conceptualiza o processamento cerebral das emoções como sendo um processo decorrente de dois circuitos que são caracteristicamente diferentes um do outro. No circuito direto a sequência da estimulação segue a ordem identificação do estímulo – tálamo sensorial – amígdala – reação emocional, no circuito indireto ocorre a estimulação do tálamo para a amígdala através do córtex sensorial, ou seja, tálamo sensorial – córtex – amígdala – reação emocional (LeDoux, 1996). A ligeireza da resposta emocional é inquestionável no circuito direto, sendo útil nas situações de perigo eminente em que é necessário uma resposta rápida quase que instintiva (por exemplo: começar a correr/gritar quando sente que vai ser assaltado). Contudo, a anulação do córtex (área responsável pela cognição) faz com que este circuito se revele pouco adaptativo, na medida em que pode levar o indivíduo a reagir da mesma forma a estímulos diferentes.

É certo que a ideia de que a resposta emocional não sofre influência da avaliação cognitiva (a amígdala desencadeia a reação emocional sem a estimulação ter de passar pelo córtex) foi aproveitada para fundamentar algumas teorias, mas é igualmente verdade que o próprio LeDoux (1996) recusa esta explicação e defende que são as teorias cognitivas aquelas que melhor explicam as emoções.

Também Damásio contesta que a emoção esteja desligada do processo avaliativo mental. Para o autor não só a cognição e emoção estão interligadas, como a racionalidade e globalidade do pensamento não dependem única e exclusivamente do cérebro (Pinto, 2001) - *“as emoções tomam as decisões por nós (...) certos aspetos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade”* (Damásio, 1999, p.14). Esta ideia ganha força quando, Damásio, relata casos onde constatou que após a ocorrência de uma lesão neurológica, em áreas do cérebro específicas, o indivíduo passou a estar impossibilitado de experienciar determinadas emoções (por exemplo: uma lesão ao nível do córtex pré-frontal permite sentir emoções primárias como o medo, mas limita o acesso de emoções secundárias, isto porque a lesão impede esta área de processar adequadamente os estímulos viscerais e corporais que aí chegam e, conseqüentemente, impede o indivíduo de reagir em termos emocionais secundários) (Pôrto, 2006). Assim, parece que é difícil conceber a emoção sem cognição, sejam eles sistemas independentes, ou sistemas que interajam entre si (Strongman, 2004).

Do ponto de vista explicativo do processo emocional, Damásio, ao entender que o cérebro e as emoções além de se relacionarem, se influenciam mutuamente, começa por aclarar o que é sistema neurobiológico. Este sistema humano é entendido como um sistema capaz de enfrentar as exigências impostas pela adaptação, na medida em que se encontra preparado com sistemas de diferentes complexidades que se estão integrados de forma hierárquica. Numa fase inicial, o indivíduo encontra-se regulado devido aos seus processos metabólicos, reflexos e funcionamento do sistema imunitário, numa fase seguinte já é possível fazer referência aos comportamentos associados à dor e ao prazer e, numa fase mais complexa, mencionar a presença de motivações e de instintos (Melo, 2005). Contudo, as emoções e os sentimentos só são passíveis de serem encontradas nos níveis superiores de organização (Damásio, 2003; 2004).

Damásio (2003) vem dizer que para que aconteça aquilo que designa por *“ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos”* (p.53) - emoções ou formação do estado emocional – é necessário que estejam presentes três atores: uma representação explícita (consciente) do estímulo, uma representação explícita do atual estado do corpo e uma representação intermediária que recebe sinais destes dois locais de atividade cerebral criando, por um breve período, um estado conjunto sincronizado. A junção dos três atores resultaria num processo básico que, sendo acompanhado em simultâneo por um outro processo igualmente básico responsável pela emocionalidade própria de cada pessoa e pelos enviesamentos emocionais na

avaliação de acontecimentos, modularia o estilo de raciocínio e o nível de eficiência e de velocidade de processamento das representações (Pinto, 2001).

Ainda na perspetiva do funcionamento neurobiológico, concebe-se que as emoções ao ficarem ativas, devido à reação automática do indivíduo ao estímulo emocionalmente competente, desencadeiam um conjunto de reações químicas e neuronais que permitem o organismo preparar-se e adaptar-se de forma a obter níveis de bem-estar satisfatórios. Estas reações refletem-se diretamente na alteração do estado corporal e nas estruturas cerebrais correspondentes (Damásio, 2003).

De acordo com o autor podemos dividir as emoções em duas categorias, primárias/básicas e secundárias/complexas. As primárias designam aquelas emoções que sentimos na infância, aquelas que são inatas, como o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza, a felicidade e a aversão/repugnância. As secundárias ou mais complexas, igualmente designadas de emoções sociais, emergem na adultez e resultam da construção progressiva sobre as emoções primárias, ou seja, a vergonha, a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão, a admiração, etc (Damásio, 1999; 2003). Esta classificação, bem como o critério adotado para a fazer, suscitou inúmeras discussões em seu redor uma vez que o critério não assume a clareza necessária e exigida nem existe um acordo entre os diferentes autores relativamente ao número de emoções básicas (Pinto, 2001).

Constata-se que, independentemente das características e particularidades de cada teoria, há uma mensagem que é recorrente em quase todas elas e dá conta da dificuldade em conceber a emoção isolada da cognição, quer os sistemas sejam independentes, quer interajam entre si (Strongman, 2004). Ainda que não se consiga distinguir claramente qual o papel da cognição na reação emocional, a verdade é que esta é encarada como um aspeto importante e essencial em todo o processo. Ainda assim, não é possível dizer-se ao mesmo tempo que o processo cognitivo é o causador das reações emocionais e o responsável pela avaliação feita posteriormente para justificar o estado fisiológico (Pardal, 2012).

É consensual entre os autores das distintas teorias de que as emoções podem ser definidas como fenómenos que ocorrem no cérebro, possuidores de bases neuroquímicas e fisiológicas próprias, capazes de impulsionar o organismo a responder a um determinado estímulo (interno ou externo). Este processo parece ser bastante distinto do pensamento (Kring & Bachorowski, 1999). Ainda nesta óptica, Greenberg (2002, 2006) afirma que as diferentes abordagens realçam os vários componentes das emoções (biológicos, comportamentais, cognitivos, sociais e de expressão) defendendo o funcionamento harmonioso destas a diferentes níveis de

processamento, ou seja, perante um estímulo significativo que pode ser interno ou externo, o indivíduo experimenta uma reação fisiológica onde se dá a ativação emocional, atribui-lhe um significado e diferencia-a das outras. A identificação e diferenciação das emoções permite ao indivíduo adotar e implementar estratégias que possibilitem a sua regulação e manipulem a sua expressão (optando por expressar ou não as emoções) (Vaz, Vasco, Greenberg & Vaz, 2010). A complexidade e o nível de interação entre estes diferentes componentes emocionais aumentam à medida que o indivíduo resolve os desafios impostos pelo desenvolvimento (Barrett, 2006).

Outros aspetos que parecem unir as diferentes opiniões são, a existência de uma base explicativa para o aparecimento, expressão e função de cada emoção, e a existência de características específicas e traços distintos em cada uma delas que permitem a sua categorização. Através dos contributos de Oatley, Keltner e Jenkins (2006), Saarni, Mumme e Campos (1998), Izard, (2002), Izard e Ackerman (2004), Lewis (2004), Rozin, Haidt e McCauly (2004), Greenberg (2006) e Reeve (2009) é possível observar a concordância relativamente às características das emoções negativas (medo, raiva, tristeza, vergonha, culpa e aversão) e positivas (alegria, felicidade, interesse e orgulho) mais estudadas, bem como às suas funções (função motivacional – aumentam a experiência emocional positiva e diminuem a experiência emocional negativa; função adaptativa – organizam os padrões comportamentais e fisiológicos permitindo ao organismo responder de forma adequada aos desafios, stress e problemas do dia a dia; função interpessoal – informam os outros das nossas motivações, motiva-os também a agir e influencia as interações sociais estabelecidas), objetivos, ações por elas desencadeadas, à apreciação que o indivíduo faz do estímulo com relação ao seu self e ao impacto que a expressão emocional pode ter nas relações estabelecidas.

A exposição de ideias permite-nos concluir que, ainda que haja dificuldade em uniformizar a definição do conceito, na medida em que cada modelo teórico atribui peso diferente a cada um dos seus componentes, as emoções constituem-se como a pedra angular no desenvolvimento do indivíduo, ou seja, são as emoções que permitem que o indivíduo ajuste e adeque o seu comportamento às diferentes exigências impostas pelo meio ao longo do desenvolvimento promovendo o seu desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social (Pardal, 2012). É igualmente consensual o carácter multidimensional (expressivo, fisiológico, comportamental, afectivo, cognitivo e sócio-cultural) da resposta emocional aos desafios que se afiguram importantes para o indivíduo, principalmente em termos sociais (Oatley, Keltner & Jenkins, 2006).

São as emoções, mediante as respostas comportamentais, experienciais e fisiológicas por si ativadas, as responsáveis pela forma como o indivíduo enfrenta as situações inesperadas (positivas e/ou negativas) e pela regulação emocional subjacente, ou seja, pelas estratégias usadas para lidar e melhor se adaptar à situação em si. A adaptabilidade da resposta emocional só é conseguida quando o indivíduo aprende a experienciar e a expressar as suas emoções (Reverendo, 2011). Assim, seguindo a perspectiva de Thompson (1994) e ignorando a discussão existente em torno da possibilidade (ou não) de distinção dos conceitos emoções e regulação das emoções (Kagan, 1994), é de dizer que na “tela” emocional as emoções (e.g., alegria, tristeza) representam as diferentes cores (e.g., preto, vermelho, azul, branco) e a regulação emocional o pintor que dará vida à obra. Será a forma como o pintor utiliza e aplica as cores que determinará a qualidade, a intensidade e o sucesso da obra criada.

2. REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES: A DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO CONCEPTUAL DO CONCEITO

“(...) What do people do to regulate their emotions? Are some ways of regulation emotions more successful than others? How do temperament and learning interact to shape an individual’s unique style of emotion regulation?”

(p. 3, Gross & Thompson 2007)

Atendendo ao facto de que as emoções depois de activadas exercem influência no comportamento do indivíduo, manifestando alterações nos seus estados fisiológicos e nas suas tendências de acção, vários foram os autores que se interessaram por perceber como é que elas são reguladas, direccionadas e moldadas, e quais as suas consequências. Contudo, a urgência por um maior conhecimento sobre o assunto despoletou outros interesses, outros objetivos de estudo. A necessidade de compreender como é que cada indivíduo restabelecia o seu equilíbrio e se ajustava à realidade depois de experimentar uma dada emoção, ou seja, como reorganizava o organismo no sentido de alterar o seu estado atual, de forma que a ativação emocional fosse canalizada permitindo que o seu funcionamento fosse adaptativo, foram alguns deles (Martins, 2007).

O desenvolvimento da investigação contemporânea da regulação das emoções, na psicologia, inicia-se nas teorias psicodinâmicas por volta dos anos 20 através dos estudos levados a cabo por Freud que assentavam essencialmente no conceito de regulação da ansiedade. De acordo com a tradição psicanalista existem dois tipos de regulação da ansiedade (Freud 1926, 1959, cit. *in* Gross 1998b), uma que tem origem nos impulsos libidinais baseados na realidade, cuja expressão é negada uma vez que o ego é dominado pelas exigências situacionais, e outra que se apoia no id e no superego e surge quando os impulsos instintivos que originam uma acção e o ego antecipam os sentimentos que seriam experienciados se esses impulsos acontecessem. Na perspectiva psicanalítica os mecanismos de defesa ou *ego defense* são os reguladores destes dois tipos de ansiedade, bem como de outros sentimentos negativos e dolorosos vivenciados pelo indivíduo (Gross, 1998b).

Nos anos 60, o estudo da regulação das emoções, conta com o contributo dos trabalhos sobre o *stress* e *coping* de Lazarus e com a teoria de vinculação de

Bowlby. No entanto, foram os primeiros, concomitantemente com a tradição psicanalítica, que se constituíram os verdadeiros percursores nos estudos iniciais deste conceito psicológico (Gross, 1998b, 1999b). A linha teórica iniciada pelo trabalho de Cannon (1914, cit. in Gross, 1999b), seguida por Selye (que deu origem ao primeiro modelo explicativo do *stress*, salientando a produção de respostas de *stress* semelhantes para diferentes exigências por parte do organismo) (Bennett, 2002; Gross, 1999b; Seley, 1979), e adotada por Lazarus (autor do modelo de *stress* mais coerente onde descreveu os antecedentes explicativos das emoções negativas associadas ao *stress* e as estratégias que usamos para as reduzir) distingue dois tipos de *coping*: o *coping focado no problema* que objectiva solucionar o problema (o indivíduo avalia se a situação pode ou não ser mudada e de que modo isso pode ser conseguido de forma a satisfazer os seus desejos individuais) e o *coping focado nas emoções* que pretende diminuir a experiência das emoções negativas (o indivíduo avalia se consegue ou não enfrentar emocionalmente a situação através da mudança das interpretações que dela faz, dos seus desejos ou das suas crenças) (Bennett, 2002; Folkman & Lazarus, 1985). Assim, sempre que o indivíduo percebe a sua relação com o ambiente como ameaçadora onde as exigências físicas ou psicológicas superam os recursos que possui (*stress*) (Lazarus & Folkman, 1984), procura, através de esforços (processos) comportamentais e cognitivos gerir essas exigências (Folkman & Lazarus, 1985; Lazarus & Folkman, 1984), ajustar-se e adaptar-se a elas (*coping*) (Holahan & Moos, 1987) de forma a garantir o seu bem-estar, o seu funcionamento social e a sua saúde somática (*coping*) (Lazarus, DeLongis, Folkman & Gruen, 1985). Até à década de 70 a ideia de *coping* tinha como base a tradição da psicologia do ego de inspiração psicanalítica, que defendia que seriam os mecanismos de defesa os processos inconscientes utilizados pelo indivíduo para lidar com as ameaças internas (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004), após a evolução da conceção, passou-se a considerar que o *coping* consiste antes num processo de resposta consciente e adaptativa a um acontecimento negativo ou desencadeador de *stress* (Parker & Endler, 1992).

No entanto, apesar de todos os avanços registados, é a partir da década de 80 que se dá a grande expansão no âmbito da investigação da regulação das emoções (Gross, 1998b; 1999b) com o aparecimento de um vasto leque de publicações (livros, capítulos e artigos). No seu artigo de revisão do final dos anos 90, Gross identificou este processo como um campo de investigação em emergência, designando-o como o conjunto abrangente de processos através dos quais os indivíduos influenciam as emoções que vivenciam, em que contexto as vivenciam e o modo como as identificam, experienciam e expressam. Tais mecanismos de regulação

podem ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes, com impacto nos domínios comportamental, experiencial e fisiológico (Gross, 1998b).

Inicialmente o interesse dos investigadores focou-se na infância/na criança (e.g., Campos, Barret, Lamb, Goldsmith & Stenberdeg, cit. in Eisenberg, Champion & Ma, 2004; Grolnick, Bridges & Connell, 1996; Thompson, 1991), mas depressa se alargou às outras fases do desenvolvimento (e.g., Gross, 1998a; Magai & Cohen, 1998; Otta & Fiquer, 2004; Kokkonen & Pulkkinen, 1999). Atualmente, a investigação no âmbito da regulação das emoções compreende vários domínios - o do sucesso escolar (e.g., Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Razza, Martin & Brooks-Gunn, 2012), o da saúde mental (e.g., Cisler & Olatunji, 2012; Cruvinel & Boruchovitch, 2011; Joormann & Gotlib, 2009), o da dependência (e.g., Weiss, Tull, Viana, Anestis & Gratz, 2012; Wong, et. al, 2013), o do funcionamento cognitivo (e.g., Belden, Ludy, Pagliaccio & Barch, 2014; Feeser, Prehn, Kazzer, Mungee & Bajbouj, 2014), o do trabalho (e.g., Diefendorff, Richard & Yang, 2008), o das relações sociais (e.g., Tamy, Oliver, Sanjay & Gross, 2012) e o da infância e adolescência (e.g., Bariola, Gullone & Hughes, 2011; Dias, Vikan & Gravas, 2000; Freire & Tavares, 2011; Gresham & Gullone, 2012; Machado & Reverendo, 2012, 2013; Melo, 2005; Pardal, 2012). O último domínio é aquele que mais conquista a atenção dos investigadores.

A explosão de interesse observada desde então, não só aumentou o conhecimento sobre esta capacidade nos diversos domínios do funcionamento humano, como aumentou a dificuldade em encontrar uma definição que consiga aglomerar perspetivas das múltiplas disciplinas (e.g., psicofisiologia, psicologia cognitiva, psicologia do desenvolvimento, psicologia da saúde, psicologia clínica e psicologia social) que estão subjacentes à regulação das emoções (Bridges, Denham & Ganiban, 2004; Calkins, 2010; Gross, 1998b). No entanto, antes de se avançar com algumas das definições de regulação das emoções possíveis, considera-se importante abordar alguns aspetos que auxiliarão na sua compreensão.

O primeiro prende-se com o facto da regulação das emoções/regulação emocional ser um dos quatro construtos que constituem um outro processo mais amplo como é o da regulação afetiva. Este aspeto exige assim que seja feita a distinção de regulação emocional, *coping*, regulação de humor e defesas psicológicas, uma vez que a proximidade entre eles pode prejudicar a sua compreensão.

A tabela que se segue tenta, de forma sintética, fazer a comparação entre os quatro conceitos.

Tabela 1 – Comparação dos conceitos constituintes da regulação afetiva (Gross & Thompson, 2007; Gross, 1998b; Gross, Richards & John, 2006)

REGULAÇÃO AFETIVA			
	<i>Caraterísticas</i>		
Coping	<ul style="list-style-type: none"> - regula as emoções negativas; - implementa ações não emocionais para atingir objetivos não emocionais; - envolve longos períodos de tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - regula as emoções positivas e negativas e inclui processos como a regulação expressiva ou a regulação de aspetos fisiológicos; - está relacionada com as emoções; - envolve períodos de tempo curtos; - respostas afetivas de pouca duração e intensas; - maior definição nas respostas comportamentais; - são estudadas como processos. 	Regulação emocional
Regulação do humor	<ul style="list-style-type: none"> - respostas afetivas grande duração, de menor intensidade; - pouca definição nas respostas comportamentais. 		
Defesas psicológicas	<ul style="list-style-type: none"> - regula as emoções negativas; - são inconscientes; - são estudadas como diferenças individuais estáveis. 		

Os quatro conceitos encontram-se relacionados e interligados entre si constituindo-se a base de sustento da supracategoria que regula todas as formas de afeto, a regulação afetiva. No entanto, é à regulação emocional que é atribuído maior destaque, uma vez que é ela uma das principais formas de regulação afetiva (Gross, 1998b).

O segundo aspeto que importa abordar antes de introduzir as definições de regulação das emoções está relacionado com o que de facto está a ser regulado na regulação das emoções. Certamente que a necessidade de clareza e precisão levantada por Gross e Thompson (2007) se sustenta na conceção de que, não é possível compreender o todo quando as suas partes constituintes não são conhecidas nem controladas. A ambiguidade característica da expressão “regulação das emoções” não esclarece a dúvida sobre se este conceito se refere à regulação através das emoções (consiste na forma como as emoções regulam a pressão arterial, a memória, as interações do indivíduo), ou à regulação das emoções (consiste na forma como as emoções se regulam a elas próprias) (Gross, 2008). Na perspetiva do autor é a regulação das emoções, a interpretação mais viável e mais pertinente pois explica-a como decorrente de um conjunto de processos heterogéneos pelos quais as emoções se regulam a elas próprias.

Ainda no sentido de compreender o que está a ser regulado na regulação das emoções, Gross (2008) chama a atenção para o facto deste processo fazer referência

a processos intrínsecos (regulação de si próprios), extrínsecos (regulação de outros) e a ambos os processos, ainda que esta ideia não seja partilhada pelas diferentes posições teóricas. Enquanto que a literatura desenvolvimental se debruça sobre os processos intrínsecos, por serem os processos mais acessíveis nos primeiros anos de vida (Cole, Martim & Dennis, 2004), a literatura do adulto opta claramente pelos processos extrínsecos (Gross, 1998b). Posto isto, somos a considerar que, assim como o autor (Gross, 2008) sugere, o correto passará por usar os dois termos (intrínsecos e extrínsecos), pois tal facilita a clarificação e a compreensão do conceito. Thompson (1994) partilha da mesma opinião e opta por integrar ambos os termos na sua definição de regulação das emoções. Para o autor a regulação das emoções *“consists of the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating, and modifying emotional reations, especially their intensive and temporal features, to accomplish one´s goals”* (pp.27-28).

A definição de Thompson remete-nos para um quarto assunto que divide igualmente as opiniões dos diferentes autores, a distinção, ou não, dos conceitos regulação das emoções e controlo das emoções. De facto, tanto é possível observar na literatura abordagens sobre a regulação das emoções que atribuem muita importância ao controlo da experiência e expressão das emoções, como abordagens que valorizam apenas a natureza funcional das emoções. Contudo, embora não exista um consenso geral relativamente a este assunto, sabe-se que a maioria das opiniões recaem sobre os objetivos regulatórios das emoções em situações específicas que não têm de envolver necessariamente a diminuição ou controlo das emoções negativas.

Bridges, Denham e Ganiban (2004) defendem que a essência da regulação das emoções está na capacidade que cada indivíduo possui para se adaptar às necessidades e exigências que vão surgindo através da modulação das suas emoções. Por outras palavras, a regulação das emoções não só permite a diminuição das emoções negativas (sempre que a emoção deixar de ter utilidade em determinada situação, for ativada desnecessariamente por falsos estímulos ou simplesmente quando resulta num conflito entre diferentes tendências de ação), como permite a ativação das emoções ou aumento da sua intensidade quando é necessário impulsionar algum comportamento e a substituição de experiências emocionais que se revelam desajustadas naquela situação em concreto (Gross, 1999a). O indivíduo com competências regulatórias é, segundo Thompson (1994), aquele que consegue regular as emoções de forma adaptativa e não aquele que elimina certas emoções por lhe causarem desconforto (especialmente as emoções negativas).

Cole, Martim e Dennis (2004) não só partilham desta ótica de ideias como a fomentam. Os autores defendem que a regulação das emoções está diretamente relacionada com as mudanças exercidas pelo indivíduo na emoção que foi ativada por determinada situação (em termos da sua natureza, intensidade e duração) e nos processos psicológicos envolvidos (como por exemplo, na memória, na interação social). Além da noção de mudança e de adaptação, apontam para a existência de dois processos de regulação, um refere-se à emoção que está a ser motivo de modelação (são as emoções reguladas) e o outro reporta-se à(s) emoção(ões) que parece(m) interferir na regulação dos processos cognitivos, comportamentais e relacionais subjacentes (são as emoções reguladoras). Ainda neste sentido, Cole, Martim e Dennis (2004), partilhando do pensamento de Garber e Dogde (1991), defendem que a regulação pela emoção envolve dois processos distintos, um voltado para os aspetos das emoções que atingem outras componentes das emoções (regulação intradomínio), e outro inclinado para as respostas emocionais que atuam noutros sistemas, nomeadamente no das relações sociais (regulação interdomínio). Relativamente às emoções reguladas, a distinção também se verifica, uma vez que este processo pode manifestar-se de forma diferente, ou seja, a regulação pode ser feita dentro do indivíduo (intrapessoal) ou entre indivíduos, contribuindo também para a regulação das emoções a nível individual (interpessoal).

A noção de regulação das emoções proposta por estes autores, embora considere vários aspetos conceituais e metodológicos do processo que facilitam a sua compreensão, encontra-se comprometida por ambicionar abranger demasiados aspetos. Apoiados nesta constatação Eisenberg e Spinrad (2004) seguidos por Gross e Thompson (2007), sugerem que a expressão “regulação das emoções” deve centrar-se apenas na regulação das emoções e não na regulação de outros sistemas (como é o caso dos processos cognitivos, comportamentais e relacionais) como Cole, Martim e Dennis (2004) defendiam. De acordo com Eisenberg e Spinrad (2004) o indivíduo decide iniciar, evitar, inibir, manter ou modular as emoções desencadeadas por um dado acontecimento em termos da sua forma, intensidade e durabilidade. Este processo atencional e, consequentemente, comportamental tem como propósito a adaptação social ou biológica relacionada com o afeto ou a obtenção de objetivos individuais. Denote-se que, para os autores, este processo é um processo intencional e consciente.

Assim sendo, com base nas perspetivas apresentadas, assume-se que, embora a regulação e controlo possam aparecer demasiado próximos, dificultando a sua distinção e compreensão isolada, são domínios independentes das emoções. Saarni, Mumme e Campos (1998) e Southan-Gerow e Kendall (2000) distinguem clara

e objetivamente os dois conceitos referindo-se ao controlo como sendo uma restrição ou inibição de emoções e à regulação como um processo de modulação de emoções.

Uma vez abordados os aspetos que podiam dificultar a compreensão do conceito, surge o momento de apresentar algumas das definições encontradas na literatura. No entanto, importa salientar desde já que apesar da pluralidade e distintividade das definições encontradas é partilhado entre elas a importância que esta capacidade (regulação das emoções) tem no equilíbrio e estabilidade do indivíduo. O carácter adaptativo e desenvolvimental é frequentemente mencionado pelos autores (Calkins, 1994; Cole, Michel & O'Donnell-Teti, 1994; Dodge & Garber, 1991; Diamond & Aspinwall, 2003; Kopp, 2002; Schore, 2001). Diamond e Aspinwall (2003) fazem-no claramente ao mencionarem que o indivíduo ao regular as suas emoções de forma correta está a reunir as condições básicas para diversas tarefas desenvolvimentais, uma vez que também esta é uma tarefa desenvolvimental. De acordo com os autores, é precisamente a modulação da experiência e expressão das emoções fortes que desencadeia a desordenação e interrupção de vários processos psicológicos e que contribui para o estado de regulação básico, para a exploração comportamental, para o desenvolvimento do processamento cognitivo e das competências sociais. Compreende-se assim que a regulação das emoções seja constituída uma das tarefas desenvolvimentais mais importantes, uma vez que o funcionamento adequado oferece ao indivíduo vários benefícios em termos biológicos, psicológicos e sociais. Tal como Schore (2001) diz "*The regulation of affect is a central organizing principle of human development and motivation*" (p.9).

Iniciando com as definições, duas das possíveis são propostas por Cole, Miche Cole, Michel e O'Donnell-Teti (1994) e por Cicchetti, Ganiban e Barnett (1991). Para os primeiros a regulação das emoções pode ser definida como "a capacidade para responder às constantes solicitações da experiência na esfera das emoções de uma forma que seja socialmente tolerável e suficientemente flexível para permitir reações espontâneas bem como a capacidade para adiar reações espontâneas quando necessário" (p.76) e engloba sete dimensões diferentes que são necessárias para um funcionamento emocional flexível e coerente: 1) o acesso à classe inteira das emoções; 2) a modulação da intensidade e duração da emoção; 3) as transições fluidas e suaves; 4) a conformidade com as regras culturais de expressão; 5) a integração de emoções opostas; 6) a regulação verbal dos processos emocionais; e 7) a gestão de emoções sobre emoções (Estrada, 2007). Para os segundos, a regulação das emoções é definida como um conjunto de "fatores intra e extra orgânicos através dos quais a emergência das emoções é redirecionada, controlada, modulada e

modificada de modo a permitir que um indivíduo possa responder adaptativamente ao emergir de situações emocionais” (p.15).

Mais tarde, Thonpson (1994) apresenta a definição de regulação de emoções que já abordámos e dá a conhecer as quatro categorias que, do seu ponto de vista, clarificam e transcrevem o tão complexo processo. Para Thonpson a regulação da emoção: (1) envolve a manutenção e promoção da ativação emocional e a sua inibição e dominação, (2) faz referência às estratégias de auto-regulação adquiridas pelo indivíduo para gerir as emoções experienciadas (autogestão) e às estratégias externas que regulam a emoção, (3) influencia a intensidade e temporalidade das emoções mas não a forma como são experienciadas; e (4) é funcional porque funciona de acordo com os objetivos do sujeito numa determinada circunstância. Thonpson defende que, a regulação das emoções pode ser conseguida de diversas maneiras, podendo ser, através da gestão das respostas e dos comportamentos, da inferência de alterações neurofisiológicas, da alteração dos processos atencionais e da utilização de diferentes estratégias de *coping*.

A regulação das emoções na ótica de Gross (1998b) é definida como um processo pelo qual os indivíduos preponderam sobre o tipo de emoções que têm, o momento em que estas devem surgir e a forma como é que elas devem aparecer (experiência e expressão). Utilizando as próprias palavras do autor “*Emotion regulation refers to the processes by which individuals influence which emotions they have, when they have them, and how they experience and express these emotions*” (Gross, 1998b, p.275). Gross (1998a,1998b) considera que o indivíduo pode regular as suas emoções de forma automática ou controlada, consciente ou inconscientemente, sendo que qualquer ação vai ter repercussões na dinâmica da emoção (Thompson,1991), no período de latência, no tempo de ativação, na magnitude, na duração e no tipo de respostas nos diversos domínios do funcionamento do indivíduo (comportamental, experiencial ou fisiológico). Concomitantemente, a regulação das emoções pode também significar a existência de alterações na forma como as componentes das respostas da emoção estão interrelacionados mediante o desenvolvimento da própria emoção, como quando ocorrem aumentos nas respostas fisiológicas na ausência de comportamento manifesto (Gross, 2002).

Ainda sobre o prisma deste autor é possível resumir o conjunto de conhecimentos teóricos a respeito da regulação das emoções e, conseqüentemente, compreender o conceito através de cinco grandes ideias chave, são elas: (1) o indivíduo consegue aumentar, manter e diminuir as emoções positivas e negativas; (2) os processos envolvidos na regulação das emoções variam de acordo com a emoção experienciada; (3) a regulação das emoções explica a forma como cada indivíduo

procura regular as próprias emoções e não a forma como este exerce influência sobre as emoções dos que o rodeiam; (4) a regulação das emoções deve ter em consideração que este processo pode desencadear-se de forma consciente e controlada, mas também de forma inconsciente e automática; (5) na regulação das emoções não importa se a emoção experienciada tem um carácter adaptativo ou desadaptativo, mas antes a resposta dada numa determinada situação (Gross, 1998b).

Em 2007, Gross e Thompson, fundem as suas opiniões e concluem que é possível compreender o processo da regulação das emoções, descrevendo apenas três grandes pilares (caraterísticas) que suportam o conceito. Assim, indo um pouco ao encontro do que Gross (1998b) já havia dito, volta a destacar-se que a regulação das emoções implica a regulação das emoções positivas e das emoções negativas cuja ação incide na intensidade e durabilidade da emoção em si, que o indivíduo pratica esta ação tanto de forma consciente e controlada (e.g. controlar a forte vontade de chamar a atenção um funcionário que está ao telefone numa conversa descontraída e que está a fazer com que um número considerável de pessoas fique à aguardar mais tempo do que o necessário para serem atendidos) como inconsciente, automática e passiva (e.g., ocultar a impetuosidade causada pela repreensão do seu chefe em frente aos seus colegas de trabalho) e, por último, que não é possível categorizar a regulação das emoções como sendo boa ou má, uma vez que os procedimentos usados neste processo aparecem para melhorar ou pior de acordo com a exigência da situação (e.g., as estratégias que permitem que um determinado cirurgião opere com sucesso, pode também levá-lo a ser pouco empático com o paciente e colegas) (Gross, 2002).

Cicchetti, Ganiban e Barnett (1991) abordam o fenómeno da “regulação das emoções” descrevendo a sua função. Para os autores, a função incide essencialmente na reestruturação do organismo que foi afetado pela ativação de uma determinada emoção. Assim, de forma a voltar ao equilíbrio inicial, o indivíduo vai canalizar e/ou controlar a dada emoção permitindo o funcionamento do indivíduo de forma adaptativa, como os próprios dizem “*We define emotion regulation as the intra and extraorganismic factors, by which emotion arousal is re-directed, controlled, modulated, and modified to enable an individual to function adaptively in emotional arousing situations.*” (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991, p.15). Esta definição direciona-nos para a avaliação da qualidade da regulação das emoções, o mesmo será dizer que nos remete para a distinção daquilo que se considera um processo regulatório adaptativo de processo regulatório desadaptativo ou desregulação das emoções. De acordo com a perspetiva de Cicchetti, Ganiban e Barnett (1991) nenhuma emoção

positiva ou negativa é prejudicial para o funcionamento do indivíduo, mas sim o impacto que esta (emoção) tem no seu funcionamento global e a forma como o sistema pessoal se reorganiza a partir da ativação da emoção em si. A desregulação emocional pode ser entendida como aquele padrão regulatório que exerce influência negativa noutros sistemas comportamentais impossibilitando a manutenção dos objetivos pessoais, da interação com o ambiente ou até do bem-estar emocional (Dodge & Garber, 1991; Sroufe, 1996; Bridges, Denham & Ganiban, 2004). O que distingue os dois processos (regulação e desregulação) é a utilização transversal e inflexível das estratégias de regulação que, conseqüentemente, impedem que os outros sistemas comportamentais de executar as suas funções (Dodge & Garber, 1991; Sroufe, 1996; Bridges, Denham & Ganiban, 2004).

Gratz e Roemer (2004) definem a regulação das emoções como um processo multidimensional que engloba a modulação da ativação das emoções, a sua consciência, compreensão e aceitação, a capacidade para controlar os comportamentos precipitados e a apetência para aplicar estratégias de regulação das emoções adequadas e suficientemente flexíveis de forma a otimizar os objetivos desejados e ajustar-se às exigências. Para Gratz e Roemer (2004) o indivíduo que não possua algumas destas competências pode sentir dificuldades em regular as suas emoções ou, de outra forma, manifestar desregulação das emoções.

Saarni, Mumme e Campos (1998) na sua definição destacam o papel desempenhado pelo contexto e pelas relações sociais na regulação das emoções, dando especial ênfase à capacidade para regular as emoções adequadamente uma vez que esta competência oferece as condições necessárias ao funcionamento social e relacional (facto que se deve ao seu potencial regulador). Os autores também consideram importante ter-se em consideração os diferentes domínios das emoções (e.g., fisiológica, expressiva e experiência subjetiva) enquadrando-os nas dimensões a regular.

De uma forma mais simples e pouco exploratória, Cole, Martin e Dennis (2004), definem a regulação das emoções como um processo relacionado com as mudanças no funcionamento do indivíduo que se associam à ativação de uma emoção; e Phillips e Power (2007) mencionam que a regulação das emoções está relacionada com o reconhecimento, monitorização, avaliação e modificação das reações desencadeadas pelas emoções.

A pluralidade existente de perspetivas em torno do conceito de regulação das emoções na bibliografia torna a missão da sua definição quase impossível de alcançar, havendo mesmo quem considere que este campo de investigação ainda não

aglomera todos os dados necessários à consensualidade dos diferentes autores interessados na temática (Weinberg & Klonsky, 2009).

Ainda que não se obtenha uniformidade, clareza e precisão na aplicação e definição do conceito, é possível observar alguma concordância relativamente aos diferentes componentes da regulação das emoções. A maioria das opiniões traduz a regulação das emoções como um processo multidimensional que agrega a capacidade em (1) aceder e identificar as emoções, (2) gerir as novas experiências desencadeadas por elas, (3) direcionar exclusiva e seletivamente a sua atenção para o foco desejado, (4) exercer influência sobre a cognição potencialmente dolorosa interpretando-a e/ou modificando-a e (5) modular ou controlar a intensidade e duração das reações emocionais (Dennis, 2007; Eisenber & Spinrad, 2004; Gross & Thompson, 2007; MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010). Paralelamente a esta categorização, é frequente observar a relação estabelecida entre o conceito e diferentes domínios do funcionamento do indivíduo (fisiológico, comportamental e cognitivo), assumindo a perfeita influência que estes exercem sobre a experientiação, modulação e expressão das emoções (Bridges, Denham & Ganiban, 2004).

No entanto, a ausência de rigor faz com que este conceito desencadeador de interesse e curiosidade junto da comunidade científica não evolua como o desejado e necessário, tornando-se imperativo, como os próprios Cole, Martin e Dennis (2004) defendem, realizar investigações cujas hipóteses de trabalho respeitem a multidimensionalidade deste conceito em termos de aptidões e/ou componentes constituintes.

A presente investigação pretende contribuir para o desbravamento do caminho complexo e sinuoso que é o da compreensão da regulação das emoções.

2.1. A AVALIAÇÃO DA REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E O MODELO PROCESSUAL DE GROSS

O enunciado no ponto anterior ajuda-nos a compreender a dificuldade patente na avaliação do construto de regulação das emoções. Inevitavelmente, a divergência desmedida relativa à definição operacional, reflete-se na metodologia a utilizar na sua avaliação (Bridges, Denhan & Ganiban, 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004). Sabe-se porém, que a complicação se deva à proximidade existente entre o que está implícito na expressão das emoções e o que são efetivamente os processos regulatórios (Bridges, Denhan & Ganiban, 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004; Barrett, 1998; Gross, 1998a).

Perante esta realidade e conscientes da multiplicidade de estratégias que as pessoas utilizam para controlar as suas emoções e determinar que emoções têm e quando é que as têm (Gross, 1998a), tornou-se necessário desenvolver um modelo consensual para as organizar e explicar como é que se diferenciam ao longo da vida da resposta emocional. Gross (1998b, 1999a, 2001), inspirado na perspetiva funcionalista, foi um dos autores que sentiu essa urgência e desenvolveu um modelo processual. Este modelo (Gross, 1998b) que é constituído por diversas fases que se apresentam por sequências, proporciona uma base estruturada de grande utilidade para o estudo da regulação das emoções, uma vez que oferece uma base concetual ótima para a compreensão dos processos implícitos à compreensão dos mecanismos, causas e consequências dos processos regulatórios.

Assim, reconhecendo a singularidade e importância do modelo processual de Gross, consideramos importante conhecer e analisar mais pormenorizadamente a essência do mesmo em termos teóricos e em termos de aplicabilidade. De acordo com o modelo, as emoções surgem a partir do momento em que a realização de uma avaliação ao estímulo (interno ou externo) é percebida como significado e desencadeia (ativa) um conjunto coordenado de tendências de respostas emocionais que envolvem sistemas comportamentais, experienciais e fisiológicos. Uma vez despertadas e conhecidas, estas tendências passam a ser suscetíveis de modulação de diferentes formas atribuindo a forma final à resposta emocional manifesta (Gross & Jonh, 2003; Jonh & Gross, 2004).

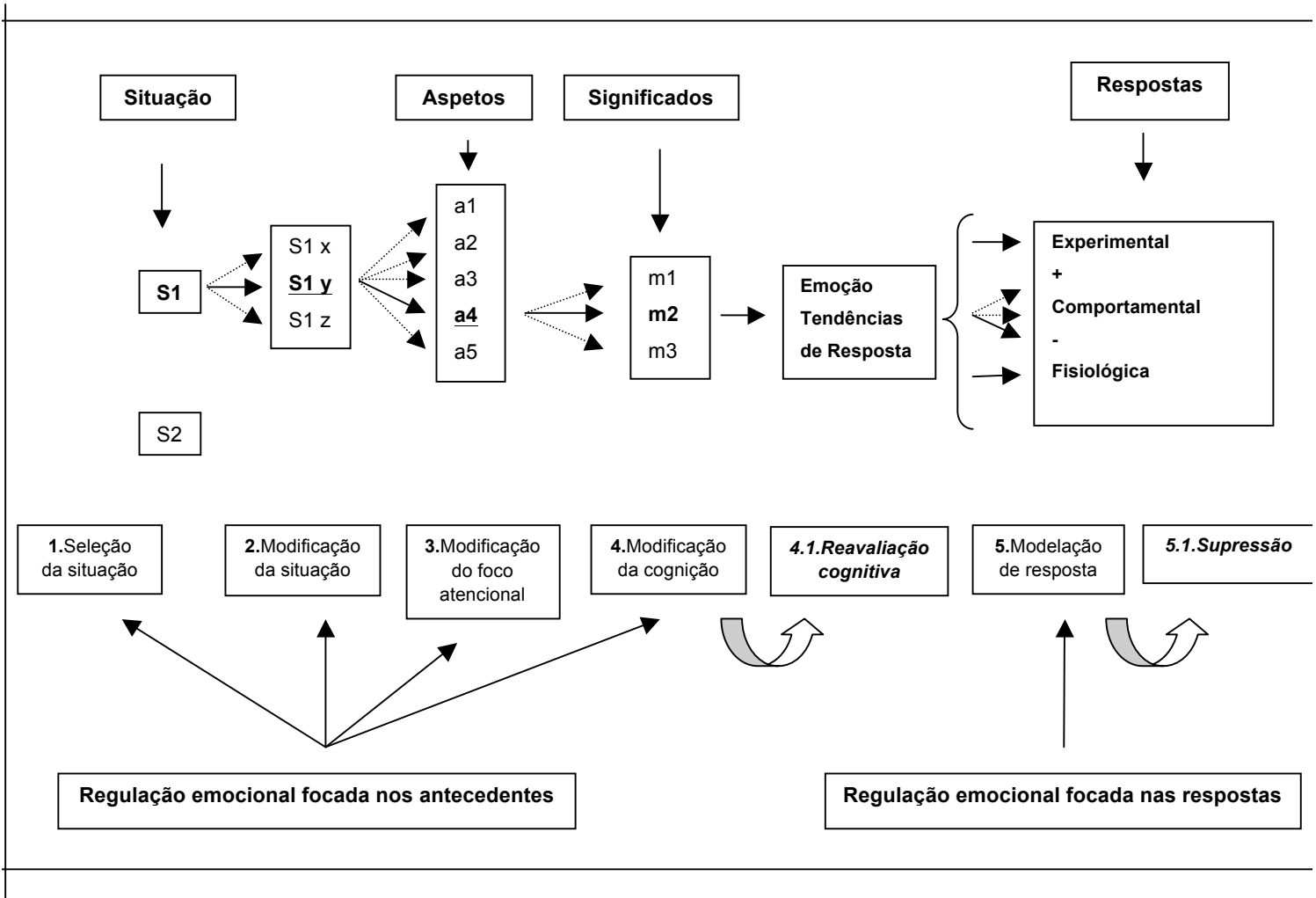
Numa conceção mais ampla do modelo, as estratégias de regulação das emoções podem ser distribuídas por dois tipos de estratégias de acordo com o momento em que estas exercem o seu impacto no processo emocional. Se o indivíduo agir antes das tendências estarem totalmente ativadas e capazes de modificar o seu comportamento e resposta do sistema fisiológico periférico, significa que se rege por estratégias de regulação das emoções focadas nos antecedentes. No entanto, se as estratégias só surgirem após a emoção já ter sido ativada e as tendências de resposta geradas, significa que estamos perante estratégias de regulação das emoções focadas nas respostas (Gross & Jonh, 2003; Jonh & Gross, 2004).

Ainda no que se refere à estrutura do modelo proposto por Gross (1998a, 1999a, 2001), são passíveis de serem observadas cinco famílias de estratégias específicas de regulação das emoções a que os indivíduos podem recorrer para alterar o trajeto das suas emoções, são elas: (1) a seleção da situação; (2) a modificação da situação; (3) a modificação do foco atencional; (4) a modificação cognitiva; e (5) a modelação da resposta. Estas estratégias encontram-se, por sua vez inseridas nas duas globais apresentadas anteriormente. As primeiras quatro referem-

se às estratégias regulação das emoções focadas nos antecedentes e a última às estratégias de regulação das emoções focadas na resposta.

De forma a facilitar a compreensão deste modelo, apresentar-se-á primeiro uma tabela onde se espelha a sua estrutura e organização e em segundo uma descrição pormenorizada das estratégias que o constituem.

Tabela 2 – Modelo Processual de Gross (adaptado do original Gross, 2001, p.215)



Da descrição pormenorizada das estratégias que constituem o modelo processual de Gross, constatamos o seguinte:

1. **Seleção da situação:** é a estratégia que surge no início do processo emocional. Esta explica-se pela atitude e pelos esforços desenvolvidos pelo indivíduo para desencadear ou evitar uma situação específica que dará origem a uma determinada emoção positiva ou negativa. Na tabela, esta estratégia está representada por S1 (a negrito). Por exemplo, uma adolescente quer ir ver

um filme que estreou mas detesta ir a centros comerciais que a obrigam a andar de elevadores ou escadas rolantes pelo desconforto, ansia e stress que estas situações representam, estando assim perante duas opções ir e ver o filme (S1) ou não ir e esperar que esteja disponível no clube de vídeo (S2). Este desconforto deve-se ao facto de ter ficado presa uma vez num elevador de centro comercial durante algumas horas devido a uma avaria. Partimos do princípio que optou pela primeira. Resumidamente, a primeira estratégia enfatiza a atitude de aproximação ou de evitamento que o indivíduo adota perante determinadas pessoas, lugares, objetos ou atividades de forma a conseguir regular as suas emoções.

(Gross, 1998b, 1999a, 2001, 2008; Gross & Thompson, 2007; Jonh & Gross, 2004)

2. **Modificação da situação:** depois de selecionada a situação, o indivíduo pode implementar esforços diretamente nessa situação, alterando o ambiente físico através da criação de diferentes situações, de forma a modificar o impacto emocional (negativo). Pegando no exemplo, a adolescente que optou por ir ao cinema pode usar as escadas de serviço para se dirigir ao andar onde se encontram os cinemas evitando assim as duas situações causadoras de desconforto. Querer-se-á dizer que a modificação da situação reduz-se à modificação externa através da criação de situações alternativas. Na tabela está representada com S1x, S1y ou S1z.

(Gross, 2002, 2008; Gross & Thompson, 2007; Jonh & Gross, 2004)

3. **Modificação do foco atencional:** esta estratégia está relacionada com aquelas situações em que é possível regular as emoções sem ter de obrigatoriamente alterar o ambiente e consiste no esforço feito pelo indivíduo em focar a sua atenção num aspeto específico (e.g., a1, a2, a3, a4, a5...) de forma a gerir as emoções originadas por uma determinada situação, uma vez que nem sempre é possível modificar a situação em que se encontra. As estratégias de modificação do foco atencional que se destacam pela frequência de utilização são a distração (que consiste em focar a atenção em aspetos não emocionais da situação ou em aspetos que não estejam relacionados com a mesma), a concentração (consiste em direcionar a sua atenção para aspetos emocionais da situação) e a ruminação (consiste em concentrar a atenção, de forma repetida, nos sentimentos, pensamentos e consequências associadas à situação que originou a emoção). No exemplo, a adolescente indo de elevador poderia centrar o seu pensamento no trailer que descrevia o assunto do filme (distração).

(Gross, 2002, 2008, Gross & Thompson, 2007; Jonh & Gross, 2004; Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992, cit *in* Gross, 2008)

4. **Modificação cognitiva:** após o indivíduo ter direcionado toda a sua atenção para um aspecto específico da situação, segue-se a quarta estratégia que consiste em alterar o significado (e.g., m1, m2, m3...) atribuído àquela situação no sentido de mudar o seu significado emocional. A reavaliação cognitiva é das estratégias de regulação das emoções mais estudadas, precisamente por implicar a alteração do significado que o indivíduo atribui à situação através da modificação do seu pensamento sobre da situação e/ou das suas capacidades para lidar com as exigências da mesma. O significado atribuído pelo indivíduo assume especial importância na medida em que será o principal responsável pelas tendências de respostas (experienciais, comportamentais e fisiológicas) geradas em situações específicas, uma vez que é focada nos antecedentes. No exemplo, a adolescente pode pensar que aquela situação pela qual passou foi pontual e que não se voltará a repetir, sendo desnecessário sentir medo pela situação presencial. Por norma os indivíduos recorrem à modificação cognitiva para diminuir a resposta emocional (como no exemplo), mas não quer com isto dizer que não se observem casos onde esta modificação apareça para ampliar a resposta emocional. A importância atribuída a este processo culminou na realização de diversas investigações laboratoriais que objetivaram compreender as suas implicações em termos afetivos, cognitivos e sociais. Os estudos revelaram que a reavaliação cognitiva diminui a experiência e expressão da reação comportamental a emoções negativas, sem que se verifique aumento da ativação fisiológica (sistema cardiovascular ou eletrodermal) e que não exerce qualquer influência negativa sobre a memória verbal de informação social e sobre o funcionamento social.

(Gross, 2002, 2008, Gross & Thompson, 2007; Jonh & Gross, 2004; Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992, cit *in* Gross, 2008)

5. **Modelação da resposta:** esta estratégia ocorre após as tendências de resposta emocional terem iniciado e tem como objetivo modificar diretamente a dimensão fisiológica, experimental e comportamental da mesma. Algumas das formas utilizadas para modificar a experiência emocional é a toma de medicamentos, o álcool, o tabaco, a comida, o exercício físico e o relaxamento. Na tabela, o símbolo menos (-) significa inibição e o mais (+) significa excitação das respostas a diferentes níveis. À semelhança do ponto anterior, também este tem uma estratégia que recebeu especial atenção por parte dos investigadores desencadeando inúmeras investigações experimentais, a

supressão emocional. Esta estratégia consiste na inibição intencional e consciente por parte do indivíduo do comportamento que expressa a emoção experienciada, podendo ocorrer tardiamente no processo emocional sem reduzir a sensação de emoção negativa (no exemplo, a adolescente sabendo que iria estar perante a situação desconfortável poderia recorrer a um ansiolítico de forma a minimizar os efeitos das emoções negativas). Os resultados das investigações revelaram que a supressão emocional, ao contrário do observado na reavaliação cognitiva, frui consequências afetivas, cognitivas e sociais negativas. No campo afetivo constatou-se que a supressão das emoções funciona de diferente forma para as emoções negativas e emoções positivas, ou seja enquanto mantém a expressão emocional, reduzindo apenas a expressão comportamental das primeiras (e.g., tristeza, desgosto...), diminuiu a experiência emocional subjetiva das segundas (e.g., divertimento...). Esta estratégia está associada a níveis de ativação cardiovascular e electrodermal elevados. No campo cognitivo observara-se que a utilização da supressão emocional diminui os recursos cognitivos disponíveis para lidar com algumas situações (e.g., conflitos interpessoais), repercutindo-se negativamente na memória verbal de informação social. No campo social, a supressão emocional parece diminuir a expressão dos dois tipos de emoções (positivas e negativas) e determinar negativamente a expressividade, a responsividade, a manutenção, o estabelecimento de novas relações e a tensão arterial entre os interlocutores do processo.

(Butler, et al., 2003, cit. *in* Gross, 2008; Gross, 2002, 2008, Gross & Thompson, 2007; John & Gross, 2004; Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992, cit *in* Gross, 2008)

Aceitando que todos os indivíduos são únicos e diferentes, reconhece-se e corrobora-se com a ideia de cada um possa utilizar estratégias para regular as suas emoções distinta e individualmente. Contudo, constata-se que, independentemente da panóplia de investigações realizadas em torno das diferenças individuais no que respeita ao uso de estratégias para regulação as emoções, as informações conseguidas revelam-se pouco satisfatórias na medida em que quase nada explicam o desenvolvimento das diferenças individuais nos processos regulatórios (John & Gross, 2004).

Ainda assim, conscientes da escassa e insuficiente informação, chama-se a atenção para o facto de terem sido as estratégias reavaliação cognitiva e supressão emocional aquelas que maior interesse suscitaram na comunidade científica obtendo um leque mais alargado de informação (Bariola, Gullone & Hughes, 2011). A primeira

compreende a alteração do significado concedido pelo indivíduo à situação desencadeadora de emoção de forma a alterar a sua resposta emocional perante a mesma (Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007), e a segunda diz respeito à mudança ocorrida na resposta comportamental à situação já detentora de significado, ou seja, o indivíduo inibe a resposta emocional que está em curso de forma consciente (Gross & Levenson, 1993). Os resultados das diferentes investigações apontam para adaptabilidade da primeira, na medida em que está associada a emoções positivas, e para a inadaptabilidade da segunda, que por sua vez está associada a emoções negativas com consequências nos diversos domínios anteriormente analisados (Phillips & Power, 2007). O estudo levado a cabo por Gross e John (2003), representado na tabela seguinte, espelha claramente esta observação.

Tabela 3 – O relacionamento social e diferentes estratégias na regulação das emoções (Gross & John, 2003)

	Indivíduos que utilização a Supressão emocional	Indivíduos que utilização a Reavaliação cognitiva
Relacionamento social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ manifestam maior resistência em partilhar com os outros as suas emoções (positivas ou negativas); ▪ sentem desconforto nas relações que envolvam um nível superior de proximidade afetiva; ▪ têm um suporte social deficitário e insuficiente; ▪ sentem mais emoções negativas, expressando e experienciando menos as emoções positivas (afetivamente); ▪ nas situações indutoras de stress optam por camuflar os sentimentos reais e escasseiam as manifestações emocionais, fazendo emergir sentimentos pouco autênticos para com os outros, uma perceção sobre os seus reais sentimentos confusa e carente de luz, dificuldades no restabelecimento do seu humor, encaram as suas emoções desfavoravelmente e permanecem a pensar demasiado tempo sobre as dadas situações; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ partilham socialmente as suas emoções (positivas ou negativas); ▪ são mais apreciados e admirados pelos outros e consegue estabelecer relações com um grande nível de proximidade afetiva; ▪ experienciam e expressam com maior frequência as emoções positivas do que as negativas.

De facto, o modelo processual de Gross tem estado na base de muitas investigações que pretenderam conhecer as diferentes estratégias utilizadas pelos indivíduos na regulação das suas emoções e, conseqüentemente, perceber se a forma como essas emoções eram reguladas variava de indivíduo para indivíduo (John & Gross, 2004). Se por um lado os investigadores centraram as suas atenções em duas estratégias específicas capazes de alterar a expressão emocional e explicar a variação observada, por outro ambicionaram de igual forma saber quais as diferenças

individuais que influenciam esta mesma expressão. Os estudos que trataram da variável género (Morris, Silk, Steiberg, Myers & Robinson, 2007; Pardal, 2012; Reverendo, 2011; Silk, Steinberg & Morris, 2003), idade (Charles & Carstensen, 2007; MacDermott, Gullone, Allen, King, & Tonge, 2010), temperamento (Cole, Martim, & Dennis, 2004; Rothbart & Bates, 2006; Rothbart & Rueda, 2005), autoestima (Tavares & Freire, 2011), memória (Schmeichel, Volokhov & Demaree, 2008), atenção e padrão de vinculação (Pepping, Davis & O'Donovan, 2013) são alguns dos exemplos dessa ambição.

No próximo ponto deste capítulo pretende-se, de uma forma breve, descrever como é que a regulação das emoções acontece no período desenvolvimental onde decorrem mais alterações e cujas capacidades adaptativas dos indivíduos estão constantemente a ser colocadas à prova. Falaremos assim do desenvolvimento da regulação das emoções na adolescência.

2.2. O DESENVOLVIMENTO DA REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES NA ADOLESCÊNCIA

A adolescência tem sido nomeada como a fase do desenvolvimento onde decorrem as maiores alterações biológicas (caraterísticas da puberdade), psicológicas e sociais (manifestadas através da reestruturação dos diferentes meios) (Gilbert, 2012; Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robison, 2007). Estas transformações, que marcam uma evolução significativa em termos cognitivos, sociais, emocionais e de autonomia (Cole, Michel & Teti, 1994), conduzem a novas experiências de ativação emocional e respostas emocionais mais externas e intensas que possibilitam ao indivíduo adolescente o aperfeiçoamento das suas competências de regulação emocional, de forma a assegurar o funcionamento adaptativo (Gilbert, 2012; Larson & Richards, 1994; Silk, Steinberg & Morris, 2003). Neste período do desenvolvimento as flutuações nos estados emocionais são grandes, podendo no mesmo dia o adolescente experienciar níveis elevados de tristeza e de alegria, e os tempos de reação aos estímulos emocionais são mais rápidos quando comparados com os observados nas outras fases do desenvolvimento (infância, adultez) (Gilbert, 2012). Consta também que na adolescência há um acentuar da experiência das emoções negativas e uma diminuição da experiência das emoções positivas (Gilbert, 2012; Larson, Moneta, Richards & Wilson, 2002). A tendência registada não significa que os adolescentes se sentem confortáveis ao experimentarem as emoções negativas, estudos realizados dão conta de dificuldades na regulação da tristeza e da

raiva, estando este aspeto diretamente relacionado com os elevados índices de depressão registados nesta fase (Macedo & Sperb, 2013).

A panóplia de alterações desenvolvimentais que exige do adolescente a capacidade para melhorar e adequar as respostas emocionais às circunstâncias, é acompanhada pelo aumento da complexidade dos processos regulatórios (Yap, Allen & Sheeber, 2007). De facto, sabe-se que muitos dos sistemas hormonais, neurológicos (e.g., desenvolvimento dos lobos frontais), e cognitivos (e.g., maior compreensão dos estados emocionais) que estimulam a capacidade de regulação das emoções desenvolvem-se durante a adolescência (Gross & Thompson, 2007; Silk, Steinberg & Morris, 2003, Steinberg, 2005). Contudo, é precisamente o aumento da complexidade cognitiva (e.g., pensar de forma abstrata, formular hipóteses) que permite aos adolescentes fazerem a reavaliação cognitiva (e.g., ponderar se devem substituir uma resposta imediata, por exemplo distraírem-se, por outra que resulte de um processo reflexivo) acerca de determinados aspetos da sua própria regulação emocional (Macedo & Sperb, 2013; Phillips & Power, 2007).

Thompson (1991) considera que o desenvolvimento da regulação das emoções na adolescência está relacionado com a teoria de emoção pessoal. De acordo com o autor, esta teoria, que resulta do autoconhecimento que o indivíduo tem dos seus estados emocionais (identificação das emoções envolvidas no processo) e da sua capacidade para lidar com eles (gestão e regulação das emoções experienciadas), atinge níveis de coerência e consistência bastante significativos nesta fase do desenvolvimento humano. Este autoconhecimento (autoconsciência) vai sofrendo transformações à medida que as competências cognitivas e metacognitivas também se desenvolvem e se complexificam.

Além disso, constata-se que as diferenças individuais no processo de desenvolvimento emocional estão diretamente envolvidas em diversos aspetos do ajustamento do adolescente (Baltazar, 2009). De acordo com a bibliografia consultada, adolescentes com dificuldades em regular as suas emoções revelam igualmente dificuldades ao nível social (Arango, 2007), no ajustamento psicológico e emocional (Garnefski, Koopman, Kraaij & ten Cate, 2008; Soares, Moura, Carvalho & Baptista, 2000) e nos sintomas de externalização e de internalização (Garnefski, Kraaij & van Etten, 2005). Esta dificuldade, igualmente designada por regulação emocional desadaptativa, reflete-se na dificuldade evidenciada pelo adolescente em adequar as suas estratégias aos objetivos e aos contextos (Boekaerts, 2002; Bridges, Denham & Ganiban, 2004), em processar a informação emocional (Phillips & Power, 2007) e em adequar-se à cultura (Eisenberg & Zhou, 2000; Raver, 2004). As formas

desadaptativas da regulação das emoções podem culminar no uso de substâncias psicoativas (Gross & Muñoz, 1995).

Independentemente desta realidade, é precisamente com o início da adolescência que começam a surgir as novas formas de regular as emoções. De acordo com Gross e Muñoz (1995) o adolescente começa a ser capaz de atribuir novos significados, de diminuir a centração em si mesmo para começar a compreender a perspectiva do outro e de ganhar uma representação adequada dos objetivos traçados a longo prazo. A maturidade emocional aumentada com a entrada na adolescência capacita o adolescente para mudança das circunstâncias contextuais, fazendo com que consiga escolher os amigos com quem se quer relacionar e as atividades pelas quais sente mais interesse. O uso de estratégias de regulação das emoções adaptativas permite ao adolescente agir em conformidade com o valor atribuído pela cultura aos estados emocionais, isto é, à forma como é aceitável que a emoção seja experienciada e exteriorizada, e, consecutivamente, adaptar-se às regras emocionais da sua cultura (Ratner, 2000). Ainda assim, deve existir uma coerência das estratégias de regulação das emoções adotadas pelo adolescente e as suas características individuais (Duclos & Laird, 2001). Algumas das formas adaptativas de regular as emoções podem incluir atividades social e culturalmente aceites, como é o caso do desporto, da música ou das atividades escolares.

Assim como Gross e Muñoz (1995) sugerem, é neste período desenvolvimental que o adolescente percebe o seu estilo emocional (através do tipo de emoções que experiencia), interpessoal (as relações interpessoais que estabelece) e as suas estratégias de regulação das emoções preferidas, ou seja, é nesta fase que se desenvolve um sentido do *self*. Conclui-se que o observado progresso ao nível da consciência emocional (capacidade para identificar as emoções em si e nos outros) influencia a capacidade para dar respostas emocionais adequadas aos contextos, ou seja, influencia a capacidade para controlar e regular a experiência e experimentação das emoções (Southam-Gerow & Kendall, cit. por MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010).

Contudo, importa referir que, independentemente da avaliação das estratégias de regulação a utilizar depender do contexto que desencadeia as emoções e das características do próprio adolescente, existem estratégias que por si só são menos adaptativas do que outras. Silk, Steinberg e Morris (2003) observaram uma correlação positiva entre o uso de estratégias de afastamento (e.g., negação, fuga e *wishful thinking*) e de aproximação involuntária (e.g., ruminação, ação impulsiva) e a presença de sintomas depressivos e problemas de comportamento durante a adolescência.

Perante todos os aspetos mencionados em cima e por todos aqueles que a bibliografia ainda guarda, seria perfeitamente concebível que esta fosse uma área do conhecimento bastante explorada e igualmente explicada. No entanto, constata-se que embora prevaleça a ideia de que a adolescência está associada a um avanço significativo ao nível da consciência e compreensão emocional (MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010), na medida em que os processos regulatórios são fundamentais no desenvolvimento dos adolescentes (Garnfski, Kraaij & van Etten, 2005; Silk, Steinberg & Morris, 2003), a investigação continua a dar pequenos passos na exploração deste terreno que, embora fértil, necessita de investimento e dedicação por parte dos investigadores.

Autores como Zeman, Cassano, Perry-Parrish e Stegal, 2006 (cit. por Neumann, Van Lier, Gratz & Koot, 2009) ou Shields & Cicchetti, 1997 (cit. por MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010) justificam esta lacuna da investigação com o número reduzido de instrumentos de medida capazes de avaliarem, com objetividade e rigor, a regulação das emoções nesta faixa etária.

Ainda que existam alguns contributos neste campo, quer a nível internacional (e.g., Phillips & Power, 2007; Neumann, Lier, Gratz & Koot, 2009; MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010; Gullone & Taffe, 2011) quer a nível nacional através da adaptação e validação dos questionários para a população portuguesa (e.g., Reverendo, 2011; Pardal, 2012), os esforços continuam a revelar-se insuficientes para responder a todas as questões suscitadas pela atualidade. Será assim necessário que a construção e/ou adaptação e validação de instrumentos permaneça na ótica dos investigadores, de forma a colmatar a carência observada. Um dos pilares do presente trabalho atende precisamente esta necessidade.

Posto isto, os trabalhos desenvolvidos merecem ser destacados.

Em 2007, Phillips e Power, desenvolveram o *The Regulation of Emotions Questionnaire* que consiste num questionário de autorelato que objetiva avaliar a frequência com que os adolescentes, com idades comprometidas entre os 12 e os 19 anos, empregam estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções que decorrem de forma interna (intrapessoal) e externa (interpessoal). Depois da versão original, constituída por 42 itens, ter sido submetida a uma análise psicométrica detalhada, surge uma versão reduzida com apenas 21 itens, cotados pelo adolescente, segundo o seu grau de concordância, através de uma escala de Likert de cinco pontos – *The Regulation of Emotions Questionnaire 2*. Em 2012, Pardal, procede à adaptação e validação deste questionário de regulação de emoções para a adolescentes portugueses (Machado & Pardal, 2013).

Em 2009 foi a vez dos investigadores Neumann, Lier, Gratz e Koot. Estes autores pegaram no *Difficulties in Emotion Regulation Scale*, inicialmente desenvolvido e usado em adultos, avaliaram as suas qualidades psicométricas e aplicaram-no em adolescentes. Contudo, o facto deste instrumento estar focado na avaliação da regulação das emoções disfuncionais, inteirando domínios como a “falta de consciência emocional”, a “não-aceitação das respostas emocionais” e o “acesso limitado às estratégias de regulação emocional”, constitui uma limitação (Phillips & Power, 2007).

Em 2010, MacDermott, Gullone, Allen, King e Tonge, apresentam o “*The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*”. O ERICA é uma medida de autorrelato, composto por 16 itens, que pretende avaliar a qualidade da regulação emocional em crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. Através de uma escala de *Likert* de cinco pontos. Este instrumento resultou da revisão e adaptação do “*Self-report Emotion Regulation Checklist for Adolescents*” (Biesecker & Easterbrooks, 2001, cit. por MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010). Em 2011, Reverendo, procede à adaptação e validação da escala para adolescentes portugueses com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos (Machado & Reverendo, 2013).

Em 2011, Gullone e Taffe, avançam com uma versão reduzida do “*Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)*” construído por Gross e Jonh em 2003 (instrumento adaptado e validado para a população portuguesa em 2009 por Vaz e Martins), o “*Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)*”. Este questionário é uma medida de autorrelato retrospectivo, que pretende avaliar a que estratégias de regulação de emoções que as crianças e adolescentes (dos 10 aos 18 anos) recorrem com maior frequência. O *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)* é composto por 10 itens, sendo que 6 dizem respeito à estratégia de “reavaliação cognitiva” e 4 à estratégia de “supressão emocional”, com cinco possibilidades de resposta cada (escala de *Likert* – 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente). A criança/adolescente tem assim a possibilidade de identificar e nomear a resposta que mais se adequa a si.

É na iminência de minorar a lacuna observada na investigação nacional no que respeita a instrumentos de medida adaptados e validados para a nossa população, mais especificamente adolescentes portugueses, que o principal objetivo deste trabalho assenta na adaptação e validação deste último questionário, o *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)*. Esta decisão apoia-

se, em simultâneo, na já referida escassez de medidas de regulação de emoções em adolescentes e na necessidade de medidas de autorrelato, uma vez que a maioria das existentes são preenchidas pelos pais, dificultando a real conhecimento desta competência em sujeitos mais jovens (Phillips & Power, 2007).

Além disso, adotando a perspetiva de MacDermott, Gullone, Allen, King e Tonge (2010) e fazendo o que Lewis e colaboradores (2010) defendem, atualmente para explorar e aprofundar a compreensão da regulação das emoções neste período do desenvolvimento humano de grande vulnerabilidade é imprescindível recorrer a medidas suficientemente fidedignas de avaliação das estratégias de regulação das emoções utilizadas. Só o cuidado e minuciosidade científica levarão à compreensão das diferenças individuais no ajustamento psicológico dos adolescentes.

VARIÁVEIS INTRAINDIVIDUAIS E A REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que cada indivíduo é um ser único com padrões de comportamento, modos de pensar e de sentir que determinam a sua individualidade pessoal e social (Hansenne, 2005), admite-se a necessidade de perceber quais as diferenças individuais capazes de determinar a forma como a regulação das emoções é realizada. Assim, considera-se que na linha de pensamento do investigador não só deve estar a ambição pela compreensão integral do processo complexo que é a regulação das emoções, como a necessidade de conhecer as características intrínsecas que acionam o comportamento regulatório, a personalidade de cada um, as suas características intraindividuais. A personalidade é a verdadeira natureza da pessoa, porque nela estão inscritos os aspetos que a diferem das restantes, os seus padrões de comportamento e as suas qualidades internas (Pervin & Cervone, 2010; Pervin & John, 2004).

Desta forma, apoiados nesta concepção consideramos que é inevitável falar da parte (regulação das emoções) sem abordar o todo (personalidade), ainda que fragmentado (características intraindividuais envolvidas no processo). O segundo capítulo pretende dar o seu contributo a este nível. Num primeiro momento optou-se por explicar em breves palavras o conceito da personalidade, fazendo referência às diferentes teorias explicativas. Num segundo, ofereceu-se uma visão alargada sobre características específicas e individuais que se encontram relacionadas com a adoção de estratégias de regulação das emoções, referindo também a idade (Charles & Carstensen, 2007; Gross, Carstensen, Tsai, Skorpen & Hsu, 1997), o género (MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007; Neumann, Van Lier, Gratz & Koot, 2009; Silk, Steinberg & Morris, 2003), o temperamento (Rothbart & Putnam, 2002), auto-estima (Wood, Heimpel & Michela, 2003), felicidade e bem-estar (Wood, Heimpel & Michela, 2003) e tipo de relação parental (Bariola, Gullone & Hughes, 2011).

1. O CONTEÚDO TERMINOLÓGICO DA PERSONALIDADE

“A personalidade é a totalidade psicológica que caracteriza um Homem em particular”

(Meili)

A palavra personalidade deriva do latim *persona* que na Grécia Antiga fazia referência à máscara usada no palco pelos atores do teatro antigo, mais propriamente da tragédia grega, durante toda a representação. Essa máscara, pela sua constância, possibilitava aos espetadores prever os comportamentos dos intervenientes no decorrer da ação.

Ao longo dos tempos foram sendo avançadas diversas concepções e teorias explicativas da personalidade que forneceram diferentes contributos para melhor consolidação e conceptualização deste construto (Allport, 1973; Barenbaum & Winter, 2008; Queirós, 1997; Silva, 2010). Numa análise realizada por Allport (1931) foram registadas cerca de cinquenta definições diferentes de personalidade e Eysenck (*in* Hansenne, 2005) caracterizava este conceito como sendo o mais geral e menos bem definido da psicologia. No entanto, e apesar dessa diversificação, a personalidade representa essencialmente a noção de unidade integrativa da pessoa, com todas as características diferenciais permanentes (inteligência, caráter, temperamento, constituição, entre outras) e as suas modalidades únicas de comportamento. Assim, personalidade não é mais do que a organização dinâmica e complexa dos aspetos cognitivos, afetivos, fisiológicos e morfológicos do indivíduo que se encontra em constante mutação mas que dão direção e coerência à vida da pessoa.

Eysenck (*in* Hansenne, 2005) define personalidade como sendo uma organização mais ou menos firme e durável do caráter, do temperamento, da inteligência e da dimensão física de um sujeito que vai determinar a sua adaptação ao meio em que se encontra.

Allport (1931) refere-se à personalidade como um traço invariável, ou seja, como uma resposta generalizada no qual reside a qualidade distintiva do comportamento do indivíduo.

Murray (1938) descreveu a personalidade em termos de necessidade. De acordo com este autor a personalidade consiste numa prontidão orgânica para responder de determinada forma quando determinadas situações acontecem.

Pinto (2001) reporta-se à personalidade como um padrão de comportamentos, modos de pensar e de sentir que determinam a individualidade pessoal e social de um indivíduo.

Parece, assim, confirmar-se a ideia de que a diversidade do comportamento humano não acontece desordenadamente, ou à sorte, mas organizado em padrões ou pautas de conduta facilmente identificáveis e características das pessoas. Estes padrões de comportamento, diferentes uns dos outros, constituem um fenómeno complexo, que inclui, pelo menos, dois elementos, ambos relevantes. O primeiro é o facto diferencial (pessoas diferentes reagem e comportam-se de maneira diferente numa mesma situação) e o segundo é a continuidade ou relativa estabilidade (o modo como cada pessoa se conduz parece tender para uma certa semelhança de comportamento mesmo quando a situação é diferente) (Ferreira & Alves, 2011; Hall, Lindzey & Campbell, 2000).

No entanto, outros teóricos também defenderam que o contexto em que o indivíduo está inserido exerce muita influencia na sua personalidade chegando mesmo a determiná-la. De acordo com Mischel (*in* Shackelford, 2006) se por um lado existem unidades arquitetónicas que definem a personalidade do indivíduo, por outro estas dependem da ativação do contexto onde ela se desenvolve. Para este autor a personalidade é tão variável quanto o seu contexto atual.

1.1. PERSPETIVAS TEÓRICAS DA PERSONALIDADE

As classificações atuais da personalidade são o resultado de uma longa evolução histórica que remonta a antiguidade até meados deste século. A história de caracterização iniciou-se na Grécia Antiga com Hipócrates e Galeno. Hipócrates (460 antes de cristo) defendeu que pessoas diferentes desenvolviam diferentes doenças e identificou dois tipos corporais distintos: o flogoso (de constituição magra) e o aquoso (de constituição gorda) (Ferreira, 2010).

Contudo, foi com Galeno, e a sua doutrina dos quatro humores, que surge o primeiro sistema explicativo das dimensões da personalidade. Partindo do pressuposto que todas as doenças derivavam de um excesso ou desequilíbrio entre os humores das pessoas, Galeno (no século II) postulou a existência de quatro temperamentos (tipos de personalidade), correspondendo a cada quatro humores. Esta tipologia estava classificada da seguinte forma: 1) o Temperamento optimista (sanguíneo ou pletórico) – são indivíduos fortes, corados, vigorosos e com alguma tendência a desenvolverem doenças sanguíneas; 2) o Temperamento passivo (fleumático ou linfático) – são indivíduos fracos, pálidos, indolentes e com tendência para desenvolver doenças catarrais; 3) Temperamento irascível (bilioso ou colérico) – são indivíduos fortes, altos, resistentes e com tendência a desenvolverem doenças biliosas; 4)

Temperamento depressivo (melancólico ou atrabilioso) – são indivíduos delgados, macilentos, de face caída e com alguma predisposição para doenças consumptivas (Ferreira, 2010). Esta classificação manteve-se até aos finais do século XVIII influenciando alguns autores contemporâneos.

Na tentativa de explicar porque é que uma pessoa é única, porque é que ela é diferente, de que modo é que ela é semelhante às outras, em que circunstâncias o seu comportamento é estável, foram surgindo inúmeras teorias explicativas da personalidade. Entre todas merecem destaque as Teorias Psicodinâmicas, as Teorias Humanistas, as Teorias Behavioristas e as Neobehavioristas, as Teorias Cognitivistas e a Teoria dos Traços (Costa & MacCrae, 1992,1993; Digman, 1990; Feldman, 2001; Ferreira, 2010; John, Robins & Pervin, 2008; Michel & Purper-Ouakil, 2006; Queirós, 1997). Neste capítulo além de uma breve apresentação das teorias com maiores contributos para o estudo da personalidade, apresentar-se-á a perspetiva evolucionista desta dimensão humana (Shackelford, 2006), de forma a conhecer as diferentes explicações dadas pelos autores face à sua evolução.

1.1.1. TEORIAS PSICODINÂMICAS

De origem psicanalítica as teorias psicodinâmicas explicam a personalidade como algo dinâmico, centrada nos impulsos e no inconsciente. Para Freud, a personalidade consiste num “lugar do psíquico que se constitui dinamicamente segundo a história do sujeito, das suas funções e instâncias que lhe são essenciais” (Michel & Purper-Ouakil, 2006, p.51). Quer a teoria de Freud, quer todas as outras teorias psicodinâmicas (como a de Adler, Jung, Fromm, Horney, Sullivan e de Erickson) apontam para o inconsciente e a existência de diversos fatores como os aspetos que influenciam de forma mais ou menos satisfatória a formação da personalidade que decorre ao longo do processo de desenvolvimento.

Das teorias psicodinâmicas aquelas que se destacaram pela importância histórica e especificidade explicativa foram as propostas por Sigmund Freud e Erik Erikson (Pinto, 2001). Ambos os autores partilham da ideia de que a personalidade se desenvolve ao longo da vida passando por várias fases, através das experiências vividas, da resolução de conflitos infantis, bem como, segundo Erikson, através da capacidade do indivíduo se adaptar ao meio envolvente. A diferença entre estes dois autores reside nas fases de desenvolvimento por eles propostas. Freud defendeu a existência de apenas cinco fases, que designou como fases do desenvolvimento psicosexual, enquanto que Erikson assume que o desenvolvimento da personalidade

se estende ao longo de oito fases com uma crise psicossocial associada (Ferreira, 2010).

No entanto, ambos concordam que é possível que haja em cada uma das fases do desenvolvimento um problema (Freud) ou uma crise (Erikson) que se não for ultrapassado satisfatoriamente poderá comprometer o desenvolvimento saudável do indivíduo.

Além disto Freud avança que a personalidade é constituída por três grandes sistemas - o *id*, o *ego* e o *superego* - e chama a atenção para o importante papel que o inconsciente tem no comportamento, para os conflitos que existem entre impulsos biológicos e as normas/valores sociais e para os mecanismos usados pelo indivíduo para enfrentar os impulsos sexuais e a tensão (Hall, Lindzey & Campbell, 2000).

1.1.2. TEORIAS HUMANISTAS

Por considerarem que a explicação psicodinâmica baseada nos instintos e impulsos sexuais aproximava demasiado o homem dos restantes animais, as teorias humanistas reagiram, por volta das décadas de 50 e 60, no sentido de darem ênfase precisamente aos domínios que nos distingue deles: a razão, a liberdade, a autonomia e a criatividade (Ferreira, 2010).

Para os humanistas tornou-se mais importante valorizar “as experiências mentais subjetivas da pessoa e a necessidade que estas sentem de expandirem as suas fronteiras pessoais e de realizarem ao máximo as suas potencialidades” (Pinto, 2001, p.280) do que andar à procura do sentido das suas dificuldades e da explicação dos sintomas através da sua história.

Desta forma, os teóricos desta perspetiva, defendem que é a forma como cada indivíduo vai superando as suas necessidades que influencia o desenvolvimento saudável da sua personalidade. Carl Rogers e Abraham Maslow foram dois dos teóricos que melhor explicaram este ponto de vista, expondo algumas necessidades que o indivíduo pretende satisfazer. Diferenciando-se apenas no número e na forma de classificação dessas mesmas necessidades.

Para Carl Rogers existem duas necessidades básicas que o indivíduo carece de satisfação para que consiga garantir um desenvolvimento sadio da personalidade: a autorrealização que diz respeito ao desejo sentido pelo indivíduo em realizar diferentes aspetos nos mais diversos níveis; e, o olhar positivo por parte dos outros como sinal de aprovação, respeito e amor. Para este autor, o núcleo da personalidade baseia-se na experiência pessoal e na capacidade de automotivação da pessoa para

ativar todas as suas potencialidades humanas de forma a mudar, crescer e, conseqüentemente, tornar-se pessoa. Será esta predisposição que o indivíduo tem para expressar e atualizar todas as suas capacidades, que valoriza o seu *self* (estrutura composta de experiências que a pessoa atribui ao seu comportamento e que funcionam como uma autoimagem coerente de si mesmo) (Michel & Purper-Ouakil, 2006; Tavares, 2014).

Maslow, por sua vez, aponta sete necessidades e a sua superação como a sendo a estrutura base da personalidade. Ao contrário de Rogers que não determinou qual das duas necessidades deve ser satisfeita em primeiro lugar, Maslow estabeleceu uma hierarquia entre as suas sete necessidades justificando que só a satisfação das necessidades mais básicas (1-necessidades fisiológicas; 2-necessidade de segurança; 3-necessidade de pertença; 4-necessidade de estima; 5-necessidades cognitivas; 6-necessidade de estética) dá acesso à satisfação das necessidades mais complexas (7-necessidade de autorrealização), considerando ainda que são os fatores motivacionais que sustentam a personalidade. Para Maslow é a motivação que leva à ação (a pessoa a agir) e, conseqüentemente, a satisfazer as suas necessidades (Ferreira, 2010).

1.1.3. TEORIAS BEHAVIORISTAS E NEOBEHAVIORISTAS

Para os behavioristas a personalidade resulta do comportamento aprendido pelo indivíduo no seu dia-a-dia. Recusam a ideia de traços individuais específicos que monitorizam a maneira de agir e o fator hereditariedade, defendendo que a forma como cada um se comporta é determinada pelas experiências passadas, sujeitas a reforços e/ou punições, e subseqüentes aprendizagens (Ferreira, 2010). Watson reforça esta ideia dizendo “dêem-me uma dúzia de crianças saudáveis...e o meu mundo especializado para as fazer crescer, e eu garanto-vos que tomo uma ao acaso e a educo para se tornar qualquer tipo de especialista que eu queira” (*in* Pinto, 2001, p.82). Esta abordagem rejeita a perspectiva de personalidade como algo influenciado por processos biológicos que afirma que as diferenças de temperamento entre seres humanos são hereditárias defendida por Pervin e John (2004).

Skinner, partilhando do ponto de vista de Watson, não chega a ser tão radical ao ponto de afirmar que os comportamentos de um indivíduo são produto unicamente do meio, admite a existência de um paralelismo entre as bases hereditárias e as bases ambientais – “o processo de evolução molda os comportamentos inatos de uma espécie, exatamente como os comportamentos aprendidos do organismo são

moldados” (Hall, Lindzey & Campbell, 2000, p.398). Ainda assim, dá manifestamente mais ênfase à noção de personalidade como resultado das experiências de vida, do que às explicações que se centram na biologia e na genética (Hansenne, 2005). Desta forma, de um ponto de vista mais positivista, Skinner pretendeu sobretudo descrever os comportamentos e não explica-los através da descrição sistemática das situações (ou estímulos) que produzem as respostas do indivíduo (E-R). Para o autor, se a resposta se faz acompanhar por um acontecimento agradável estamos perante um reforço positivo, se por outro lado o comportamento assumido visa minimizar os efeitos adversos do estímulo estamos a referir-nos ao reforço negativo (Michel & Puper-Ouakil, 2006). Skinner defende que só o ambiente determina a expressão e a escolha dos comportamentos, devendo estes ser entendidos como respostas face a estímulos ambientais.

Albert Bandura, já pertencendo à segunda geração de psicólogos da aprendizagem – Neobehavioristas, oferece um novo tom à teoria lançada por Skinner. O autor adiciona os fatores sociais e os cognitivos no processo explicativo do desenvolvimento da personalidade, defendendo que a maioria dos reforços são sociais ou afetivos e não fisiológicos como afirmava Skinner (Michel & Puper-Ouakil, 2006). O autor, que deu origem à Teoria de Aprendizagem Social, defende que existem aprendizagens demasiado complexas para serem adquiridas pelo simples mecanismo do reforço positivo e/ou reforço negativo e afirma que é a observação dos comportamentos nos outros (modelagem) que leva o indivíduo a determinar os comportamentos a assumir, uma vez que só assim terá pelo conhecimento das consequências que daí advêm (Hansenne, 2005). Bandura desenvolveu ainda a noção de autoeficácia que consiste na autoavaliação feita pelo próprio em relação às suas capacidades e competências refletindo-se nas suas escolhas, no modo como se sente e na forma como ultrapassa os obstáculos (Hansenne, 2005; Michel & Puper-Ouakil, 2006). Nesta perspetiva a personalidade surge então como o somatório das respostas aprendidas pelo indivíduo face ao ambiente externo.

Juliam Rotter concorda que o meio social exerce bastante influência no comportamento assumido pelo indivíduo que, por sua vez, é resultado direto dos reforços obtidos, das observações realizadas e dos objetivos definidos pelo próprio. No entanto, adiciona as expectativas face a esse reforço relativamente às consequências do seu comportamento mas, principalmente, pela relação causal que o sujeito estabelece entre o seu comportamento e a obtenção do reforço (Hansenne, 2005). Para a autora, o reforço consiste em tudo o que tem influência sobre a ocorrência, direção e tipo de comportamento, defendendo ainda que é-lhes atribuído um valor pois a escolha de um reforço em detrimento de outro deve-se ao maior grau

de prazer que este lhe oferece. Logo se o comportamento for de acordo com as expectativas do indivíduo há uma maior probabilidade de ser mantido ao longo da vida nas mesmas situações (Michel & Puper-Ouakil, 2006). Para Rotter as duas grandes expectativas que fundamentam a ligação existente entre reforço e comportamento são o locus de controlo interno (refere-se às ações, esforços e capacidades) e o locus de controlo externo (são os fatores aleatórios - a sorte, o destino, etc.) (Hall, Lindzey & Campbell, 2000).

No entanto, independentemente do contributo destas abordagens, Feldman (2001) considera que são limitativas por não considerarem fatores internos como os sentimentos, os pensamentos e as motivações e assumirem, exclusivamente, que as respostas dadas pelas pessoas em diferentes contextos são motivadas por padrões de reforço que ocorrem anteriormente em situações semelhantes.

1.1.4. TEORIAS COGNITIVAS

Os teóricos cognitivistas surgiram para darem uma visão nova do estudo da personalidade debruçando todas as atenções nos processos cognitivos do indivíduo, dando menos importância às respostas que vêm do exterior. Alguns dos nomes que se destacaram foram George Kelly e Walter Mischel.

O primeiro autor centrou-se principalmente na ideia de que o indivíduo para melhor compreender, explicar, antecipar e controlar o meio deve dedicar-se à sua descodificação. Assim, apoiado nesta concepção, formulou expectativas que designou de constructos pessoais, que considera serem aqueles que levam a prever e a interpretar os acontecimentos do mundo exterior e a agir de forma mais adequada (Hansenne, 2005). De facto, para Kelly, constructos pessoais “são os processos cognitivos que representam a característica dominante de individualidade, na medida em que têm uma incidência direta ou indireta sobre o comportamento” (Michel & Puper-Ouakil, 2006, p.85).

Também Mischel considera que o indivíduo é um cientista que explora o ambiente fazendo previsões, mas já não é da mesma opinião no que respeita às razões pelas quais nos comportamos de determinada forma. Ele defendeu que para que uma teoria da personalidade fosse adequada seria necessário ter em consideração as cinco categorias de variáveis cognitivas utilizadas pelo indivíduo no momento da ação, ou seja, a competência (que se refere à capacidade para avaliar a adequabilidade do comportamento à situação em si), as estratégias de codificação (vai ao encontro dos constructos pessoais defendidos por Kelly e diz respeito à capacidade

de aproximação, observação, interpretação e categorização dos acontecimentos e dos outros indivíduos de forma diferente mediante as representações mentais), as expectativas (refere-se às expectativas face a um estímulo conhecido em que o indivíduo espera ver determinadas coisas), os valores subjetivos (estão relacionados com os resultados que espera dos seus comportamentos o que funciona como motivação para a ação) e os sistemas de autorregulação (diz respeito aos objetivos de vida, ao planos e esforços gastos para conquistar as suas metas) (Hansenne, 2005).

1.1.5. TEORIA DOS TRAÇOS

Esta abordagem perspetiva as diferenças individuais como se tratando de disposições inatas que são estáveis ao longo do tempo, assumindo-se como traços explicativos do ser humano (Kurtz & Tiegreen, 2005). De acordo com Costa e McCrae (1992) traços de personalidade são as “dimensões das diferenças individuais com tendência a mostrar padrões consistentes de pensamento, sentimento e ações” (p.23). São esses padrões de ação e de reação mais ou menos consistentes e recorrentes que caracterizam a pessoa e a distinguem das outras (McCrae & Costa, 2008; McCrae & John, 1992).

Foram vários os autores que desenvolveram uma teoria com o objetivo de determinar os traços de personalidade característicos de um indivíduo que o diferenciam do seu semelhante tornando-o único. Gordon Allport, Raymond Cattel e Hans Jurden Eysenck foram alguns dos nomes que se destacaram pelo trabalho efetuado (Ferreira, 2010; Pinto, 2001; Tavares, 2014).

Allport foi o primeiro a utilizar o termo traço de personalidade afirmando que são eles, os traços, a melhor unidade de análise da personalidade. Para o autor os traços representam uma componente básica da organização psicológica da pessoa, que a leva a apresentar determinados comportamentos e/ou predisposições estáveis independentemente do contexto (Tavares, 2014). Aqueles traços específicos que predominam e constituem a personalidade são denominados por traços centrais (referem-se às características gerais, como por exemplo: ser alegre, ser tímido, ser responsável). Os traços que prevalecem ocasionalmente sobre outros são chamados de traços cardinais (estes encontram-se presente na maioria dos comportamentos e atividades, como por exemplo: alcançar determinado objetivo académico, profissional ou pessoal). Tanto os primeiros como os segundos surgem de comportamentos e interações específicas que indivíduo vai estabelecendo com o mundo que o rodeia desde criança, tornando alguns traços funcionalmente autónomos, constituindo a sua

personalidade adulta (Ferreira, 2010). Allport define ainda um terceiro tipo de traços que são mais específicos e menos intensos e relevantes na caracterização da personalidade, os traços secundários (por exemplo: gostar de andar de correr) (Tavares, 2014).

A teoria proposta por Cattell defendeu que os traços de personalidade e as relações estabelecidas entre eles são passíveis de identificação e medição através do método de análise fatorial. Este método traduziria cada fator num conjunto próprio de traços que, por sua vez, caracterizaria a personalidade pela forma como cada fator é traduzido (Cattell, 1990; Queirós, 1997). Assim apoiado na componente lexical, por considerar que era na linguagem corrente que se encontravam as melhores descrições dos sujeitos e, conseqüentemente, dos traços, Cattell realizou uma investigação a partir de uma lista de 18.000 adjetivos ingleses relacionados com conceitos como carácter, capacidades, comportamento pessoal, talentos, personalidade e traços (Althoff, 2010; Cattell, 1990). Da análise fatorial resultaram as 16 dimensões (a afabilidade, o raciocínio, a estabilidade, a dominância, a animação, a atenção às normas, o atrevimento, a sensibilidade, a vigilância abstração, a privacidade, a apreensão, a abertura à mudança, a autossuficiência, o perfeccionismo e a tensão), consideradas os traços básicos da personalidade capazes de prever o comportamento do sujeito, que compõe o questionário “16 PF” (Cattell, 1990).

Eysenck, em 1990, explicou a personalidade como a organização relativamente estável e duradoura do temperamento, carácter, inteligência e aspetos físicos de uma pessoa que determina a sua adaptação ao meio. Assim como Cattell, também recorreu à análise fatorial para determinar e descrever as dimensões subjacentes da personalidade. Na análise realizada identificou três dimensões (Extroversão-introversão (E); Neuroticismo-estabilidade (N); Psicoticismo (P)) como sendo as dimensões que ele acreditava serem a verdadeira estrutura da personalidade e elaborou um instrumento apoiado nesta conceção, o Questionário de Personalidade de Eysenck – Revisto (EPQ-R - revisto porque inicialmente considerou apenas duas dimensões Extroversão-introversão e Neuroticismo-estabilidade). Para Eysenck bastava avaliar estes três supertraços para se obter uma descrição completa da personalidade do indivíduo (por exemplo: pontuações elevadas na extroversão significaria que o indivíduo é sociável, tem amigos, é espontâneo e age sobre impulso) (Pervin & John, 2004).

1.1.5.1. Modelo dos cinco fatores e as disposições comportamentais

Devido ao facto de diversos autores considerarem excessivos os fatores propostos por Cattell e reduzidos aqueles que foram propostos por Eysenck, na década de 60 surge o modelo dos cinco fatores ou *big five* como alternativa aos modelos da estrutura de personalidade já existentes (Ferreira, 2010). O modelo dos cinco fatores surge igualmente através de investigações suportadas pela teoria dos traços de personalidade e apoiado na análise fatorial (McCrae & John, 1992; Nunes & Hutz, 2007), mas caracteriza-se pela flexibilidade e compreensão, uma vez que permite prever os acontecimentos de vida, compreender o meio cultural envolvente, compreender a capacidade de adaptação psicológica e avaliar a personalidade do indivíduo (Lima & Simões, 2003; McCrae, 2006; McCrae & Terracciano, 2005). Este modelo, à semelhança do proposto por Eysenck, apoiou-se na análise de descritores da personalidade, encontrados na linguagem natural feitos pelos próprios indivíduos no preenchimento de medidas de autorrelato, e nas classificações realizadas pelos observadores exteriores e apontou cinco fatores como sendo os fatores universais e básicos da personalidade humana. Estes fatores aparecem organizados hierarquicamente no modelo - a Extroversão (E), o Neuroticismo vs Estabilidade Emocional (N), a Abertura à experiência (O), a Amabilidade (A) e a Conscienciosidade (C) (McCrae & John, 1992), e podem variar de indivíduo para indivíduo uma vez que são traços de natureza dimensional. Pessoas diferentes podem ter diferentes pontuações no mesmo traço de personalidade, podendo um pontuar alto (traço bastante evidenciado) e outro pontuar baixo (traço ligeiramente evidenciado) (Lima & Simões, 2000; McCrae & John, 1992). De acordo com este modelo a frequência dos comportamentos, das atitudes e dos interesses evidenciados pelo indivíduo vai depender, essencialmente, do grau com que este expressa cada um dos traços de personalidade.

O facto deste modelo partir de uma hipótese semântica e lexical e ter sido capaz de codificar em termos específicos de diversas línguas universais as diferenças individuais mais significativas e importantes da personalidade, fez com que fosse elaborada uma taxonomia que permite identificar os traços de personalidade predominantes dos indivíduos, independentemente do seu género, idade, raça e/ou cultura (Bagby, Marshall & Georgiades, 2005; Digman, 1990; McCrae, 2006; Costa & McCrae, 1992, 1993; McCrae & John, 1992; McCrae & Terracciano, 2005), e anulasse a ideia de se que tratava de um modelo representativo de uma teoria específica (Adesina, 2011; Digman, 1990; Goldberg, 1990; McCrae, 2006; McCrae & John, 1992).

Ainda sobre este modelo, sabe-se que considera os traços da personalidade como características estáveis e biológicas do ser humano e que não ignora as influências das aprendizagens e das interações com meio envolvente. Assim como McCrae (2006) defende, o modelo dos cinco fatores “sustenta que os traços com base biológica interagem com o ambiente social para orientar o nosso comportamento a cada instante” (p.215), ou seja, a capacidade de adaptação do indivíduo às diferentes situações é desenvolvida pela interação realizada entre os traços que caracterizam o indivíduo em si e os fatores culturais a que está exposto. Os fatores culturais afiguram-se fortes influenciadores no comportamento a assumir (McCrae, 2004). Desta forma, as diferenças individuais observadas de pessoa para pessoa são facilmente explicadas pelos traços de personalidade que auxiliam e determinam a forma como cada um interpreta o ambiente e lhe responde (McCrae, 2006).

Falta ainda acrescentar que o modelo dos cinco fatores não foca toda a sua atenção nas características específicas e individuais de cada indivíduo, partilha-a igualmente pelos processos universais da personalidade. De facto, independentemente de cada pessoa diferir no ponto onde se situa em cada fator, os próprios fatores indicam para aspetos universais, como por exemplo, qualquer pessoa reage à perda e ao perigo, interage com os outros, pondera sobre os seus interesses e os interesses sociais, etc. (McCrae & John, 1992). Constata-se, que este modelo não tem a pretensão de reduzir a personalidade a cinco grandes traços, objetiva apenas oferecer uma representação mais global desta dimensão humana, uma vez que cada um dos traços agrega um conjunto de características específicas e distintas da personalidade (John, Naumann & Soto, 2008). Com base nestas evidências, Costa e McCrae (1992), criaram um instrumento capaz de operacionalizar o modelo de cinco dimensões, assim como os trinta traços/fatores que definem cada um dos domínios permitindo uma avaliação compreensiva da personalidade o “*NEO Personality Inventory – Revised*” (NEO-PI-R). Mais tarde, Lima e Simões traduziram e adaptaram a versão final deste instrumento para a população portuguesa (Lima & Simões, 1997, 2000, 2003).

1.1.6. PERSPETIVA EVOLUCIONISTA

À semelhança de outras dimensões humanas, também a evolução da personalidade parece ser explicada com a necessidade de sobrevivência e de reprodução dos nossos antepassados, ou seja, a psicologia evolucionista sugere que a forma como pensamos, sentimos e agimos se deve aos pensamentos, sentimentos e

comportamentos assumidos pelos nossos ancestrais na luta pela sobrevivência e pela permanência da sua espécie através da reprodução (Shackelford, 2006). De acordo com Buss (2004) ter certos pensamentos, sentimentos e comportamentos em determinados contextos, fez com que se mantivessem vivos e que tivessem um número mais elevado de filhos. Os descendentes, por sua vez, nasceriam num contexto mais estimulante, teriam grande probabilidade de herdar os genes responsáveis pelo desenvolvimento de determinados mecanismos psicológicos que produzem o mesmo padrão de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Assim, como seria de esperar, os descendentes também teriam maior probabilidade de se reproduzir que os não descendentes, resultando num processo de evolução por seleção natural.

Atualmente sabe-se que este processo de evolução por seleção natural que continuou por centenas de milhares de gerações, deu origem a muitos domínios específicos utilizados na tomada de decisões (regras cognitivas – mecanismos psicológicos) que definem a psicologia do comportamento humano, ou seja, a personalidade é um mecanismo psicológico do homem evoluído (Buss *in* John, Robins & Pervin, 2008).

Contudo, estes autores chamam a atenção para o papel preponderante que o contexto exerce na ativação desses mecanismos psicológicos contribuindo para variabilidade dos traços da personalidade. Ainda que, do ponto de vista da psicologia evolucionista, a personalidade seja considerada um domínio psicológico estável, sabe-se que uma das características que a define nos nossos dias é precisamente a variabilidade. Esta fundamenta-se no vasto conjunto de mecanismos psicológicos específicos que surgem mediante o contexto cultural/social em que o indivíduo está inserido e nas diferenças individuais de cada um. É precisamente por não haver duas psicologias distintas que o estudo em perceber porque é que as pessoas são diferentes continua a inquietar os psicólogos evolucionistas.

Buss (*in* John, Robins & Pervin, 2008) vem sugerir que cada um dos cinco fatores propostos pelo modelo “*big five*” representa uma adaptação a um determinado contexto. Por outras palavras, a pessoa pode optar por ser mais extrovertida ou introvertida consoante a situação em que se encontra de forma a adaptar-se e a sobreviver-lhe. É assim de dizer que se o contexto valorizar a criatividade, a confiança, a atividade as pessoas que vivem nele vão ter maior probabilidade de desenvolverem esses traços da personalidade ao invés da passividade ou da introversão.

A inconstância das características ao longo do tempo e do lugar também se observa na reprodução, funcionando como verdadeiras estratégias reprodutivas. Se num determinado contexto uma pessoa mais atenta pode ter vantagem reprodutiva,

noutro contexto essa mesma pessoa terá de assumir uma postura mais confiante para ter sucesso. Esta hipótese serviria para impedir que a noção de variabilidade da personalidade seja eliminada (Shackelford, 2006).

Um outro aspeto que vai no sentido da variabilidade da personalidade é a “seleção da espécie em função da frequência”. Se existem muitos extrovertidos, é sinal que os introvertidos vão ser selecionados, na medida em que estão em segundo lugar e não arranjam conflitos. No entanto, assim como Tooby e Cosmides (*in* Shackelford, 2006) afirmam, este mecanismo é difícil de ser testado.

Contudo, é certo que é a variabilidade do ambiente que obriga as pessoas a desenvolverem outras estratégias que visem a adaptação, sendo que alguns dos traços da personalidade podem resultar da presença de um determinado contexto e da necessidade de se ajustar a ele. Temos como exemplo os sistemas de acasalamento. Dependendo do contexto onde a criança está inserida assim vai ser o seu estilo de relacionamento com o sexo oposto. De acordo com Draper e Belsky (*in* Shackelford, 2006), crianças que crescem com o apoio do pai tendem a desenvolver atitudes mais favoráveis em relação ao sexo oposto e a iniciar a sua vida sexual mais tarde. Em contrapartida aquelas que crescem sem o apoio do pai demonstram maior tendência para assumir posturas contrárias em relação ao sexo oposto, em estabelecer laços mais duradouros com o companheiro e em iniciar a vida sexual mais cedo. Filhos de casais divorciados tendem a ser pais mais cedo, a ter casamentos mais curtos e a mostrar maior impulsividade, agressividade e comportamentos antissociais.

Resumidamente, a personalidade pode ser facilmente explicada com a necessidade de sobrevivência e de reprodução da espécie que inquietou os nossos ancestrais. De acordo com esta perspetiva, ainda hoje há a preocupação por parte dos indivíduos em se adaptarem aos diferentes contextos (pessoal, profissional, social, familiar) de forma a serem bem sucedidos, o que implica serem, no mesmo momento das suas vidas, pessoas com características distintas, ainda que existam algumas que nunca os abandonam.

2. CARATERÍSTICAS INTRAINDIVIDUAIS E A REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

A exposição teórica anterior permitiu-nos perceber que o desejo de compreensão e explicação da individualidade tem marcado e acompanhado a evolução desta ciência social e humana que é a psicologia. Independentemente de haver abordagens que explicam a personalidade pela conquista inconsciente ou conscientemente de uma série de fases, pela supressão de necessidades que objetivam essencialmente a autorregulação e a automotivação, pelas aprendizagens feitas com as experiências anteriores que foram sujeitas a reforços (positivos ou negativos), pelos processos cognitivos pessoais, pelos traços ou pela necessidade de sobrevivência e de reprodução, considera-se que nenhuma em especial e todas no geral nos transmitem a ideia de unidade, individualidade e de diferença na forma como cada um lida com as situações, como interage com o meio e como assimila as informações.

Assim, considerando que é a personalidade (caraterísticas) que nos define e distingue enquanto pessoa, assume-se que é nela que se encontram as explicações para as diferenças observadas nos comportamentos manifestados em domínios tão profundos e complexos, como o da regulação das emoções. Se cada um possui formas de pensar, agir e sentir diferentes compreende-se que também haja diferenças no tipo de estratégias utilizadas para regular e adequar as suas emoções às circunstâncias.

Interessados em perceber como é que as diferenças individuais dos adolescentes influenciam e/ou definem o uso de determinadas estratégias regulatórias, optamos por privilegiar a faixa etária da adolescência na presente investigação. Embora este seja um período marcado por inúmeras mudanças (ao nível físico, cognitivo e afetivo) propenso a grandes desequilíbrios e se saiba que o estudo da personalidade é mais frequente em adultos, por se partir do princípio que a formação da mesma necessita da maturação cognitiva atingida na fase adulta, não descaramos o facto de que as principais caraterísticas temperamentais começam a surgir logo nos primeiros meses de vida e ao longo da infância, acompanhando o indivíduo e transformando-se nas pedras que construirão a sua personalidade. Além disso, tratando-se de um período de grande complexidade que carece de muito equilíbrio para ser vivido de forma saudável, justifica-se o interesse por perceber como é que as caraterísticas intraindividuais interferem no processo de regulação, uma vez que acreditamos que a forma como o adolescente regula as suas emoções influencia diretamente a qualidade da sua adaptação.

Os próximos subpontos descrevem a relação de algumas características e a regulação das emoções. Na bibliografia o género e a idade aparecem como as variáveis mais estudadas. No entanto, o nosso objetivo passa por referir outras que começam também a aparecer (caraterísticas do temperamento e da personalidade, a autoestima, a felicidade e bem-estar, capacidades cognitivas como a memória, a relação parental) e que certamente contribuem para um conhecimento mais alargado sobre o assunto.

2.1. O GÉNERO

Relativamente ao género, as informações disponíveis encaram-na como uma variável importante e determinante na regulação das emoções. As diferenças estatisticamente significativas entre as capacidades regulatórias do género feminino e as capacidades regulatórias do género masculino sugerem-nos que o primeiro manifesta maiores competências que o segundo. Morris, Silk, Steinberg, Myers e Robinson (2007) e Silk, Steinberg e Morris (2003) esclarecem que a diferença registada possa estar relacionada com a desigualdade observada em termos de reatividade em ambos os géneros, ou seja, ao que tudo indica o género feminino apresenta tendencialmente níveis de intensidade de irritabilidade, tristeza e ansiedade superiores aos que o género masculino evidencia. Na adolescência parece que o género feminino mantém a vulnerabilidade à tristeza e ansiedade, ainda que não sejam registadas alterações nos níveis de irritabilidade (Silk, Steinberg, & Morris 2003). Pardal (2012), comprova esta ideia ao verificar que os sujeitos adolescentes do género feminino da sua amostra manifestam claramente adotar mais estratégias de regulação funcionais (externas) do que os sujeitos do género masculino.

Ainda no que se refere a esta fase desenvolvimental, outros dados apontam para uma maior aptidão do género feminino, quando comparado com o género masculino, para identificar as emoções (consciência emocional) mas inferior para recorrer a estratégias de regulação de emoções eficazes e adequadas, revelando níveis superiores de não-aceitação emocional face aos registados no género masculino (Neumann, Van Lier, Gratz & Koot, 2009). Também MacDermott, Gullone, Allen, King e Tonge (2010) reconhecem maiores competências emocionais ao género feminino, ainda que as diferenças significativas apenas se prendam à sensibilidade e à responsividade situacional, isto é, à capacidade para dar respostas emocionais adequadas e ajustadas às situações sociais. Mais tarde, Reverendo (2011)

desenvolve uma investigação onde obtém resultados idênticos, atribuindo maior robustez a esta informação.

2.2. IDADE

No que concerne à variável idade, contrariamente ao que foi concebido durante muito tempo e influenciou a forma como as investigações foram conduzidas, na medida em que ao invés de se apoiarem em dados empíricos regeram-se apenas por conjecturas acerca da regulação das emoções e do envelhecimento, a regulação emocional parece não ter um desenvolvimento paralelo ao desenvolvimento biológico, ou seja, crescer significativamente até aos vinte anos e a diminuir passada essa idade (Charles & Carstensen, 2007). Conscientes desta limitação empírica e desejosos por reunirem informação suficientemente fidedigna, Gross, Carstensen, Tsai, Skorpen e Hsu (1997) optam por desenvolver uma investigação onde procuram conhecer a capacidade de experimentação, expressão e controlo das emoções dos sujeitos em diferentes faixas etárias [19 – 101]. Esta investigação conclui que a capacidade para regular emoções aumenta progressivamente ao longo da vida, o declínio inicialmente proposto a partir dos vinte anos. A eficiência gradual na regulação das emoções explica-se pelo facto desta estar focada nos antecedentes (Gross, 1998b). Silk, Steinberg e Morris (2003) e Reverendo (2011) também encontraram diferenças relacionadas com a idade mas com menos expressividade. Os resultados conseguidos constataam que os sujeitos do 7º ano que compõem a sua amostra evidenciam níveis de ansiedade mais elevados que os apresentados pelos sujeitos de níveis superiores de escolaridade (10º ano). Este aspeto observa-se igualmente na investigação de MacDermott, Gullone, Allen, King e Tonge (2010), com sujeitos mais jovens a apresentarem maior capacidade de regulação que os mais velhos (ensino primário superior a ensino secundário) e na investigação de Pardal (2012) onde os indivíduos mais velhos têm a perceção de adotarem estratégias de regulação das emoções disfuncionais (interna e externa) mais frequentemente que os mais novos.

Ainda relativamente à idade, a literatura indica-nos que o aumento da idade está associado a uma menor intensidade de emoções negativas, a uma maior estabilidade nas emoções negativas e à utilização de estratégias de regulação mais focadas nas experiências anteriores do que nas respostas propriamente ditas (Carstensen, Mayr, Pasupathi & Nesselroade, 2000; Mroczek, 2001; Mroczek & Kolarz, 1998; Roche, Li & Smith, 2009). Os resultados encontrados sugerem que os indivíduos mais velhos tendem a viver em maior estabilidade emocional que os mais

novos, transparecendo maiores competências na manutenção de emoções positivas, uma vez desencadeadas. Chega a especular-se que as diferenças de idade na regulação das emoções podem ser suficientes para explicar o mecanismo subjacente às mudanças relacionadas com a idade nas emoções negativas e positivas (Kessler & Staudinger, 2009; Shiota & Levenson, 2009). Yeung, Wong e Lok (2010) constataram na sua investigação que a idade se encontra positivamente correlacionada com a reavaliação cognitiva e com as emoções positivas e que a supressão emocional foi negativamente associada às emoções positivas.

As informações dispostas levam-nos a considerar a importância e necessidade de se continuar a incluir a idade como uma hipótese de investigação nas futuras investigações. Foi a diversidade dos resultados encontrados e a escassez de fundamentação teórica e empírica encontrada, que nos levou a introduzir a idade como uma variável em estudo na presente investigação.

2.3. TEMPERAMENTO

Uma das outras características individuais concebidas como sendo capazes de influenciar e, conseqüentemente, modificar a regulação das emoções é o temperamento. Atualmente considera-se que discutir sobre regulação de emoções não seria possível sem se abordar o contributo do temperamento para esta, uma vez que ele condiciona a experiência emocional, a reação aos estímulos que desencadearam determinadas emoções e a regulação dos diferentes componentes das emoções (Melo, 2005). O temperamento traduz-se das bases constitucionais que o indivíduo transformará em alicerces e que acabarão por ser responsáveis pela natureza das suas experiências emocionais, pela velocidade ou intensidade com que a emoção é ativada, pela apresentação da expressão física e pela capacidade em regular eficaz e adequadamente as suas emoções (Melo, 2005). No entanto, independentemente do temperamento ser considerado base biológica (base constitucional) do indivíduo, este é influenciado pelo meio (familiar, social, profissional) e pelas relações estabelecidas com ele, pelo desenvolvimento, pela hereditariedade, pela aprendizagem e pela maturação do sistema nervoso central (Rothbart & Bates, 2006). Este aspeto produz inevitavelmente diferenças entre indivíduos nas dimensões afetiva e gestão emocional e origina comportamentos distintos. Por temperamento Rothbart e Bates (2006) entendem “*as constitutionally based individual differences in emotional, motor, and attentional reactivity and self-regulation*” (p.109).

Para facilitar a compreensão da definição proposta pelos autores, e consequentemente perceber porque é que o temperamento tem um papel central no estudo das emoções, do desenvolvimento emocional e das diferenças individuais em termos de emocionalidade e regulação emocional, importa decifrar alguns dos conceitos que nela estão incluídos, como a reatividade emocional e a autorregulação. O primeiro está relacionado com os limiares de ativação das emoções, com a natureza e intensidade das respostas emocionais e com o tempo de recuperação que segue após terem ocorrido as emoções e envolve questões de caráter específico (reatividade cardíaca) e geral (emocionalidade - consiste na componente da personalidade responsável pelas diferenças nas bases neuronais responsáveis pelas emoções negativas [emocionalidade negativa] e positivas [emocionalidade positiva]) (Ahadi & Rothbart, 1994; Derryberry & Rothbart, 2001; Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994; Rothbart & Putnam, 2002; Gartstein & Rothbart, 2003). O segundo diz respeito aos processos relacionados com a regulação da reatividade emocional referida, ou seja, com a regulação/controlo da atenção, dos comportamentos de aproximação ou afastamento, da inibição do comportamento e da capacidade que cada indivíduo tem para se acalmar (controlo por esforço) (Ahadi & Rothbart, 1994; Derryberry & Rothbart, 2001; Gartstein & Rothbart, 2003). É precisamente a capacidade para inibir as respostas automáticas e adotar outras alternativas e mais adequadas dos indivíduos que explica o aspeto regulatório do temperamento.

O conceito aparece principalmente associado ao bebé e à criança. Kagan (1994) chega a referir que a palavra “temperamento” é a indicada para designar diferenças individuais nas crianças que tem uma base fisiológica e que deriva da constituição genética. Segundo Cole, Martim e Dennis (2004) esta associação deve-se a duas das abordagens no estudo do temperamento da criança que dão conta da existência de fatores que denunciam uma relação entre o temperamento e a forma com as emoções são reguladas. Na primeira observou-se que a reatividade (velocidade e intensidade da reação emocional) e a autorregulação (capacidade para modificar a intensidade e a duração da emoção) diferem consoante as características temperamentais da criança. Na segunda, constatou-se que o comportamento caracteristicamente introvertido/inibido assumido pela criança quando se encontra numa dada situação não se deve ao facto de, por exemplo, se encontrar pela primeira vez naquela situação, mas sim pela disposição demonstrada em reagir com medo e desconfiança a todas as situações que lhe são desconhecidas e pela fraca, ou total, incapacidade para regular esse medo (Cole, Martim & Dennis, 2004). Outros estudos demonstraram que as crianças com temperamento difícil, caracterizado, em particular, por baixos níveis de controlo com esforço, um processo de auto-regulação emocional

que pode ser definido como a capacidade para inibir uma resposta dominante de modo a realizar uma resposta alternativa (Rothbart & Bates, 2006; Rothbart & Rueda, 2005), apresentam maior propensão para desenvolver problemas emocionais e comportamentais (Eisenberg, et al., 2009; Letcher, Sanson, Smart & Toumbourou, 2012; Muris & Ollendick, 2005; Nigg, 2006; Pitzer, Jennen-Steinmetz, Esser, Schmidt & Laucht, 2011).

No entanto, tendo em consideração que a faixa etária privilegiada nesta investigação é a adolescência, surge-nos inevitavelmente duas questões - Estes aspetos podem ser igualmente observados na adolescência? Haveram características individuais capazes de determinar o desenvolvimento da regulação das emoções e/ou influenciar o uso de determinadas estratégias? No ultimo subponto abordar-se-á este assunto de forma mais exaustiva.

2.4. CAPACIDADES COGNITIVAS E SOCIOAFETIVAS

A felicidade e o bem-estar psicológico do indivíduo também se encontram relacionados com as estratégias de regulação das emoções utilizadas pelos indivíduos (adolescentes). De acordo Tavares e Freire (2011), os adolescentes que usam a reavaliação cognitiva na regulação das suas emoções parecem estar mais felizes e satisfeitos com a vida do que aqueles que recorrem à supressão emocional.

As capacidades cognitivas influenciam de igual forma a capacidade do indivíduo para regular as emoções. Schmeichel, Volokhov e Demaree (2008) mencionam que "*individual differences in cognitive ability also predict success at emotion regulation*" (p.1527). A capacidade para armazenar a informação (memória) parece ser uma das capacidades cognitivas que influencia a regulação, sendo que quanto maior for a capacidade de memorização maior será a capacidade para dar respostas emocionais adequadas (mais facilitada estará a capacidade de regular a expressividade e experiência das emoções).

Uma outra variável individual capaz de influenciar a regulação das emoções é o tipo de relação que o indivíduo estabelece com os seus pais (relação parental). Por outras palavras, o facto das emoções serem concetualizadas como produtos e processos decorrentes das relações sociais leva a considerar que a eficácia dos processos regulatórios depende, essencialmente, das exigências sociais e das interações com os outros (Silva & Freire, 2014). Assim, nesta ótica de ideias, tem sido atribuído à família, mais concretamente aos pais, o principal papel na socialização e no desenvolvimento da regulação das emoções (Bariola, Gullone & Hughes, 2011;

Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007), uma vez que é na interação familiar que as crianças aprendem a expressar as emoções, a compreender as mensagens que transmitem e os seus vários processos regulatórios. A valência, intensidade e frequência com que os pais expressam emoções proporcionam um clima emocional familiar onde as crianças podem aprender formas adaptativas de modelar a forma como regulam as suas próprias emoções (Bariola, Gullone & Hughes, 2011). Desta forma, sabendo que a relação parental é um dos fatores determinantes na forma como o indivíduo vai experienciar e regular as suas emoções ao longo da vida, compreende-se que esta seja igualmente um fator explicativo para as diferenças individuais observadas na regulação das emoções e no tipo de estratégias utilizadas.

A autoestima é outra variável individual capaz de influenciar a capacidade para regular as emoções. Ao que tudo indica, indivíduos com uma autoestima alta revelam maiores capacidades para apreciar e alongar as respostas emocionais positivas, do que aqueles que apresentam uma autoestima baixa (Wood, Heimpel & Michela, 2003).

2.5. CARATERÍSTICAS DA PERSONALIDADE

Indo ao encontro das diferenças individuais na regulação das emoções, descobrimos algumas investigações que apontam para a existência de uma associação positiva entre traços da personalidade e estratégias de regulação das emoções (SchmeicheK, Volokhov & Demaree, 2008; Turliuc & Bujor, 2012). Tudo indica que determinadas características influenciam a adoção e/ou aplicação das estratégias de regulação.

Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson (2007) e Khodarahimi, Hashimah e Mohd-Zaharim (2011), foram alguns dos autores interessados nesta problemática e confirmaram a relação positiva enunciada anteriormente. Nas suas investigações confirmaram que traços como a reatividade, a hipersensibilidade e a disposição ciclotímica se encontram correlacionados positiva e significativamente com as duas estratégias de regulação das emoções – a Reavaliação Cognitiva e Supressão Emocional. Sendo que adolescentes com valores mais elevados de reatividade demonstram maiores dificuldades no uso da supressão emocional.

Jesen-Campbell, Knack, Waldrip e Campbell (2007), observaram igualmente que a capacidade de regular as emoções varia de acordo com a intensidade das características da personalidade. Os autores constataram que quanto maior for a conscienciosidade do adolescente, maior é a capacidade do mesmo para regular a

resposta emocional negativa (e.g., raiva, agressão) decorrente de uma situação causadora de stress.

Caspi e Shiner (2006) e Jensen-Campbell e colaboradores (2003) nas investigações realizadas concluíram que jovens que evidenciavam características de “Amabilidade” e “Extroversão”, mostravam maior competência social, maior capacidade de resolução de problemas e maior capacidade para expressar e, conseqüentemente, controlar as suas emoções. Verificaram também que uma “Emocionalidade” negativa e/ou uma “Conscienciosidade” baixa estão associadas a maiores dificuldades ao longo do tempo, uma vez que apresentaram níveis inferiores na estabilidade emocional, na automonitorização e na autorregulação.

Revelle e Scherer (2009), além de terem observado que a “Extroversão” se encontrava diretamente relacionada com a forma como cada um expressa e vivencia as suas emoções, verificaram que também o “Neuroticismo” influencia este processo. De acordo com os autores sujeitos com pontuações elevadas de “Neuroticismo” tendem a experienciar mais frequentemente emoções negativas (e.g., raiva, ansiedade), a interpretar situações ambíguas como negativas e a revelar escassa capacidade para lidar com o stress. Balzarotti, John e Gross (2010) referiram que em termos de estratégias regulatórias, a “Reavaliação Cognitiva” relaciona-se negativamente com o “Neuroticismo” e a “Supressão Emocional” relaciona-se negativamente com a “Extroversão”.

Sorié, Penezié e Burié (2013) interessados em perceber como é que os cinco fatores da personalidade, a capacidade de controlo cognitivo e a capacidade de regulação das emoções se relacionam com as emoções negativas que são experienciadas nas atividades de realização/ na aprendizagem (infelicidade, ansiedade, raiva e humilhação) desenvolveram uma investigação com 500 jovens e verificaram que a “Extroversão” se encontrava correlacionada significativamente com as emoções humilhação e ansiedade (alunos com valores elevados de extroversão manifestavam experienciar um pouco menos de humilhação e ansiedade em situações académicas); que níveis mais altos de “Amabilidade”, “Conscienciosidade” e “Estabilidade Emocional” estavam associados a níveis mais baixos em todas as emoções negativas avaliadas; que a “Reavaliação Cognitiva” estava diretamente associada a níveis mais elevados de infelicidade, ansiedade e humilhação; e que a “Supressão emocional” não estava associada a nenhuma das emoções estudadas.

Na presente investigação impera o desejo de conhecer a relação existente entre as características da personalidade (Hostilidade, Inresponsividade Emocional e Visão Negativa do Mundo) e a capacidade de regulação das emoções (o uso das

estratégias “Reavaliação Cognitiva” e “Supressão Emocional”) de adolescentes portugueses. O desconhecimento do cruzamento destas variáveis noutras investigações nacionais e recolha bibliográfica enunciada, aguçaram-nos a curiosidade e levaram-nos a delimitar o caminho para a sua clarividência.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO - INVESTIGAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES EM ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA E ESTUDO DAS VARIÁVEIS INTRAINDIVIDUAIS.

1. OBJETIVOS

Considerando a necessidade existente em obter instrumentos de medida adequados ao processamento da regulação das emoções em adolescentes portugueses, surge o presente trabalho de tradução e adaptação do *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA) .

Assim traçamos alguns objetivos que consideramos serem elementos suficientes para sustentarem e justificarem a pertinência da investigação.

O primeiro objetivo pretende diminuir a lacuna existente na investigação nacional no que respeita à carência de instrumentos que avaliem a regulação das emoções na adolescência, ou seja, objetiva traduzir e adaptar o *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA) de Gullone e Taffe (2011) para adolescentes portugueses.

O segundo pretende estudar as relações entre a regulação das emoções e características da personalidade dos adolescentes, mais especificamente, a hostilidade e agressão, a responsividade emocional e a visão do mundo (avaliadas pelo Questionário de Avaliação da Personalidade (QAP), adaptação portuguesa do *Personality Assessment Questionnaire* feita por Franco-Borges e Vaz-Rebelo, 2009).

O terceiro procura estudar as relações entre o comportamento dos adolescents (sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas e comportamento pró-social), reportado pelos pais no Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) Gaspar & Paiva, s/data), a as estratégias de regulação das emoções (reavaliação cognitiva e supressão emocional) reportadas pelos adolescentes no ERQ-CA.

O quarto pretende avaliar a influência das variáveis de personalidade estudadas (Hostilidade, a Inresponsividade Emocional e a Visão Negativa do Mundo) na adoção das estratégias de regulação das emoções (Reavaliação Cognitiva e Supressão Emocional).

O quinto, e último objetivo, avalia a influência das variáveis de personalidade estudadas (Hostilidade, a Inresponsividade Emocional e a Visão Negativa do Mundo) no comportamento dos adolescentes (Sintomas Emocionais, Problemas de

Comportamento, Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-social).

1.1. HIPÓTESES A TESTAR

De seguida apresenta-se as hipóteses de investigação.

H1: O Questionário de Regulação de Emoções ERQ-CA (versão portuguesa), aplicado a adolescentes com idades entre os 12 e os 15 anos, apresenta boas qualidades psicométricas.

H1.a: O Questionário de Regulação das Emoções ERQ-CA (versão portuguesa), aplicado a adolescentes com idades entre os 12 e os 15 anos, apresenta uma estrutura fatorial semelhante ao original (e.g., duas estratégias – Reavaliação Cognitiva e Supressão Emocional).

H1.b: O Questionário de Regulação das Emoções ERQ-CA (versão portuguesa), aplicado a adolescentes com idades entre os 12 e os 15 anos, apresenta uma boa consistência interna.

H1.c: As subescalas do Questionário de Regulação das Emoções ERQ-CA (versão portuguesa) aplicado a adolescentes com idades entre os 12 e os 15 anos correlacionam-se significativamente entre si, demonstrando que ambas avaliam a regulação das emoções (o mesmo construto).

H2: As estratégias de regulação das emoções (Reavaliação Cognitiva e Supressão Emocional) relacionam-se de forma diferenciada com as características de personalidade avaliadas (Hostilidade, Inresponsividade Emocional e a Visão Negativa do Mundo).

H2.a: A “Reavaliação Cognitiva” correlaciona-se negativamente com a “Hostilidade”.

H2.b: A “Reavaliação Cognitiva” correlaciona-se negativamente com a “Inresponsividade Emocional”.

H2.c: A “Reavaliação Cognitiva” correlaciona-se negativamente com a “Visão Negativa do Mundo”.

H2.d: A “Supressão Emocional” correlaciona-se positivamente com a “Hostilidade”.

H2.e: A “Supressão Emocional” correlaciona-se positivamente com a “Inresponsividade Emocional”.

H2.f: A “Supressão Emocional” correlaciona-se positivamente com a “Visão Negativa do Mundo”.

H3: O comportamento dos adolescentes (Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com os Colegas e o Comportamento Pró-social), relaciona-se de forma diferenciada com as estratégias de regulação das emoções (Reavaliação Cognitiva e Supressão Emocional).

H3.a: Os “Sintomas Emocionais” correlacionam-se negativamente com a “Reavaliação Cognitiva”;

H3.b: Os “Sintomas Emocionais” correlacionam-se positivamente com a “Supressão Emocional”.

H3.c: Os “Problemas de Comportamento” correlacionam-se negativamente com a “Reavaliação Cognitiva”;

H3.d: Os “Problemas de Comportamento” correlacionam-se positivamente com a “Supressão Emocional”.

H3.e: A “Hiperatividade” correlaciona-se negativamente com a “Reavaliação Cognitiva”.

H3.f: A “Hiperatividade” correlaciona-se positivamente com a “Supressão Emocional”.

H3.g: Os “Problemas de Relacionamento com os Colegas” correlacionam-se negativamente com a “Reavaliação Cognitiva”.

H3.h: Os “Problemas de Relacionamento com os Colegas” correlacionam-se positivamente com a “Supressão Emocional”.

H3.i: O “Comportamento Pró-social” correlaciona-se positivamente com a “Reavaliação Cognitiva”.

H3.j: O “Comportamento Pró-social” correlaciona-se negativamente com a “Supressão Emocional”.

H4: Existem diferenças estatisticamente significativas na regulação das emoções consoante o género, sendo que os adolescentes do género feminino apresentarão valores mais elevados na regulação das emoções (e.g., estratégias mais adaptativas de regulação das emoções).

H5: Existem diferenças estatisticamente significativas na regulação das emoções consoante a idade, sendo que os adolescentes mais velhos apresentarão pontuações mais elevadas (e.g., estratégias mais adaptativas de regulação das emoções).

H6: As características da personalidade são preditoras da regulação das emoções.

H7: Os diferentes tipos de comportamento são preditores da regulação das emoções.

2. MÉTODO

2.1. AMOSTRA

Na perspetiva de conquistar os objetivos cuidadosamente delineados, foram elaborados e aplicados dois protocolos (um de investigação e outro de consentimento informado) a 297 sujeitos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a frequentar o terceiro ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade) em dois estabelecimentos de ensino da cidade de Viseu, e aos respetivos encarregados de educação. Posteriormente foram anuladas 15 provas, o equivalente a 5,05% da amostra total, por terem sido detetadas falhas que comprometiam a análise dos resultados, ficando a amostra final constituída por 282 sujeitos.

Para a seleção da amostra, optou-se por recorrer a uma técnica de amostragem não probabilística¹, a técnica de amostragem por conveniência². A preferência sustenta-se na facilidade em aceder a esta amostra e na consideração que tal aspeto não comprometeria o rigor das informações recolhidas.

Como critérios de inclusão definimos a nacionalidade, portuguesa, a idade, entre os 12 e os 15 anos, e competências adequadas ao nível da leitura, da compreensão de enunciados e da escrita autónoma. Como critérios de exclusão estabelecemos a elegibilidade no Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, e a deficiência mental.

2.1.1. Caraterização da amostra - Adolescentes

Relativamente à distribuição dos 282 sujeitos da amostra por Estabelecimento de Ensino 48.2% são alunos a frequentar o 3º ciclo numa escola secundária (n=136) e 51.8% são alunos a frequentar numa escola do 2º e 3º ciclos. Ambas as Instituições Escolares situam-se no distrito de Viseu.

¹ “A probabilidade de um determinado elemento pertencer à nossa amostra não é igual à dos restantes elementos” (Maroco, 2007, p.31).

² “Neste tipo de amostra os elementos são selecionados pela sua conveniência” (Maroco, 2007, p.31).

Tabela 4 – Distribuição dos Adolescentes por Estabelecimento de Ensino

Estabelecimento de Ensino	N	%	% Cumulativa
Escola Secundária	136	48.2	48.2
Escola do 2º e 3º ciclos	146	51.8	100.0
Total	282	100.0	

A totalidade da amostra é composta por 48.9% de sujeitos do género masculino (n=138) e por 51.5% de género feminino (n=144).

Tabela 5 – Distribuição dos Adolescentes por Género

Género	N	%	% Cumulativa
Masculino	138	48.9	48.9
Feminino	144	51.5	100.0
Total	282	100.0	

As idades estiveram compreendidas entre os 12 e os 15 anos, sendo que a idade com mais sujeitos avaliados é a de 13 anos (n=104; 36.9%), seguindo a idade 14 (n= 87; 30.9%). Os 32.2% restantes encontram-se distribuídos pelos sujeitos com 12 anos (n=53; 18.8%) e pelos sujeitos com 15 anos (n=38; 13.5%). A média de idade dos adolescentes que constituem a amostra é de 13.39 e o desvio-padrão de 0.942 (Tabela 6.).

Tabela 6 – Distribuição dos Adolescentes por Idade

Idade	N	%	% Cumulativa	Média	Desvio-Padrão
12	53	18.8	18.8		
13	104	36.9	55.7		
14	87	30.9	86.5	13.39	0.942
15	38	13.5	100.0		
Total	282	100.0			

No que se refere à distribuição por ano de escolaridade esta acontece de forma homogénea, ou seja, sem diferenças significativas no número de alunos a frequentar os três anos de escolaridade distintos. Na tabela 7 é possível constatar que 37.2% dos adolescentes frequenta o 7.º ano de escolaridade (n=105), 34.0% o 9.º (n=96) e 28.7% o 8.º (n=81).

Tabela 7 – Distribuição dos Adolescentes por Ano de Escolaridade

Ano de Escolaridade	n	%	% Cumulativa
7.º	105	37.2	37.2
8.º	81	28.7	66.0
9.º	96	34.0	100.0
Total	282	100.0	

Relativamente à escolaridade dos pais (Tabela 8) a maioria dos pais frequentou o ensino mais de nove anos (63.2% no caso dos pais e 68.4% no caso das mães), uma parte concluiu o ensino superior (28.4% dos pais e 38.3% das mães). As mães estudaram até mais tarde, 38.3% com o ensino superior (n=108) comparado com os 28.4% dos pais (n=80), e os pais terminaram a escolaridade no 12.º ano mais vezes, 34.8% com o ensino secundário (n=98) comparado com os 30.1% das mães (n=85). O número de pais com o 1.º, 2.º e 3.º ciclo é superior (n=104; 36.9%) ao número das mães com igual escolaridade (n=89; 34,8%). Nenhuma das diferenças apresentadas é suficientemente significativa.

Tabela 8 – Distribuição da Escolaridade dos Pais dos Adolescentes

Escolaridade	Pai			Mãe		
	N	%	% Cumulativa	n	%	% Cumulativa
1.º Ciclo	16	5.7	5.7	9	3.2	3.2
2.º Ciclo	33	11.7	17.4	22	7.8	11.0
3.º Ciclo	55	19.5	36.9	58	20.6	31.6
Ensino Secundário	98	34.8	71.6	85	30.1	61.7
Ensino Superior	80	28.4	100.0	108	38.3	100.0
Total	282	100.0		282	100.0	

3.1.2. Caraterização da Amostra – Encarregados de Educação

No que diz respeito à caraterização dos encarregados de educação dos adolescentes que constituem a amostra da presente investigação a maioria são mulheres. 77.7% dos encarregados de educação são do género feminino, e 22.3% são do género masculino (n=63).

Tabela 9 – Distribuição dos Encarregados de Educação por Género

Género	N	%	% Cumulativa
Masculino	63	22.3	22.3
Feminino	219	77.7	100.0
Total	282	100.0	

Após ter-se verificado a amplitude de idades dos encarregados de educação, optou-se por agrupá-las em três intervalos. O primeiro agrega os sujeitos cujas idades estão compreendidas entre os 30 e os 40 anos (n=116; 41.1%), o segundo junta os de 41 até aos 50 anos (n=161; 57.1%) e o último aglomera os encarregados de educação dos 51 aos 61 anos (n=5; 1.8%). Da análise da tabela 10, constata-se que a média de idades é de 41.38 com um desvio-padrão igual a 4.377.

Tabela 10 – Distribuição dos Encarregados de Educação por Intervalos de Idade

Intervalos de Idade	N	%	% Cumulativa	Média	Desvio-Padrão
[30-40]	116	41.1	41.1		
[41-50]	161	57.1	57.1	41.38	4.377
[51-61]	5	1.8	100.0		
Total	282	100.0			

No que se refere à caracterização dos encarregados de educação dos adolescentes que pertencem a esta amostra, 40.8% terminaram o ensino superior (n=115), 30.1% possuem o 12.ºano de escolaridade (n=85), 19.9% frequentaram a escola até o 9.º ano (n=56), 6,4% concluíram o 6.º ano (n=18) e 2.8% abandonaram o ensino no 4.ºano (n=8).

Tabela 11 – Distribuição dos Encarregados de Educação por Escolaridade

Escolaridade	N	%	% Cumulativa
1.º Ciclo	8	2.8	2.8
2.º Ciclo	18	6.4	9.2
3.º Ciclo	56	19.9	29.1
Ensino Secundário	85	30.1	59.2
Ensino Superior	115	40.8	100.0
Total	282	100.0	

2.2. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS

A avaliação psicológica ocupa, desde os primórdios da psicologia, um papel preponderante na psicologia, chegando a estar na base justificativa da sua afirmação como ciência (Pais-Ribeiro, 2013). Independentemente da crescente multiplicação de instrumentos de avaliação e de programas estatísticos que lhe conferem uma abordagem mais analítica e matemática e transmitem a ideia de que a avaliação psicológica está estreitamente ligada à ideia de medição, é inegável que foi a sua evolução que nos permitiu ter acesso a um conjunto de informações referentes ao indivíduo difíceis de conseguir de outra forma (e.g., inteligência, personalidade).

Ainda assim, conscientes que a avaliação psicológica não se resume ao ato de medir, adotamos a definição proposta por Ferris (2004) por considerarmos que não viola a verdadeira essência da avaliação psicológica e explica o papel da medição. De acordo com este autor, a medição descreve a relação observador-contexto-observado e resulta da compreensão que o observador observa sobre o observado, ou seja, o modelo vem antes da avaliação e determina a escolha e o tipo de utilização da técnica de avaliação, sendo ambos (modelo e técnica) perfeitamente enquadráveis por uma teoria psicológica – *“Measurement is an empirical process, using an instrument, effecting a rigorous and objective mapping of an observable into a category in a model of the observable that meaningfully distinguishes the manifestation from other possible and distinguishable manifestations”* (Ferreis, 2004, p.107).

Posto isto, importa referir que são os instrumentos de avaliação em investigação psicológica que permitem ao investigador reunir a informação necessária à execução do seu trabalho, ou seja, são os instrumentos, métodos ou técnicas por ele adotados e adequadamente utilizados que lhe permite conhecer melhor os seus sujeitos (Strapasson, Silva & Teodoro, 2010). Sem descuidar do facto que a seleção dos instrumentos deve ser rigorosa, objetiva e de acordo com o assunto que se está a pretender estudar (Marconi & Lakatos, 1986).

Foram selecionados três instrumentos, mais especificamente, o *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA), o Questionário de Avaliação da Personalidade (QAP) e o Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ), e construído um quarto para reunir informações pessoais sobre os sujeitos-alvo, o Questionário Sociodemográfico. Todos os instrumentos, são instrumentos de autorrelato.

Nos subpontos que se seguem dar-se-á a apresentação dos quatro instrumentos enunciados.

2.2.1. Questionário Sociodemográfico

O Questionário Sociodemográfico³ desenhado para esta investigação é constituído por 4 itens, três de resposta fechada (o género, ano de escolaridade e a escolaridade dos pais) e um de resposta aberta (a idade). O número de alunos por estabelecimento de ensino, apresentado na caracterização da amostra na tabela 4, foi conseguido através da divisão dos protocolos de investigação aquando da recolha da informação.

Este questionário possui uma nota introdutória onde é explicado o motivo do seu preenchimento, garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados disponibilizados, feito o apelo à sinceridade e veracidade dos mesmos.

2.2.2. Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)

O *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA) de Gullone e Taffe (2011), é a versão adaptada do *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) de Gross e John (2003) para crianças e adolescentes. Este instrumento que consiste numa medida de autorelato que respeita a versão original nos diversos domínios que a constituem (objetivos, número de itens, estrutura fatorial), tornando-se imprescindível descrever o processo inerente à construção do ERQ.

A ausência de métodos que avaliassem as estratégias de regulação das emoções, que permitissem compreender as diferenças individuais na sua utilização em situações específicas e compreender as implicações da utilização de diferentes estratégias de regulação das emoções em indivíduos com percursos adaptativos e desadaptativos, fundamentou a criação do ERQ.

Assim, na perspetiva de criarem o instrumento capaz de responder às suas necessidades empíricas e para obterem as respetivas características psicométricas, Gross e John (2003), desenvolveram cinco estudos que apresentamos a seguir.

O primeiro estudo objetivou a criação de um instrumento de avaliação da capacidade de regulação das emoções, o ERQ, e avaliar a sua validade de construto. A elaboração dos itens foi cuidadosamente pensada pelos autores. Cada item foi formulado para avaliar uma única estratégia de regulação (não sendo possível encontrar um item que avalie as diferentes estratégias) e assume um caráter geral, ou

³ Cf. Anexo 4

seja, Gross e John (2003) desenvolveram pelo menos um item que retrata a regulação de emoções desadaptativas e um item que se refere à regulação de emoções adaptativas.

Definidos os itens, os autores, prosseguiram para o estudo instrumental de validação do instrumento. Para tal contaram com a participação de 1483 sujeitos, que posteriormente foram divididos em quatro amostras, e realizaram uma Análise Fatorial, com recurso ao método Componentes Principais, com rotação ortogonal tipo *Varimax*. As análises realizadas às quatro amostras revelaram a existência de dois fatores, o primeiro constituído por itens que avaliam a *Reavaliação Cognitiva* (RC) e o segundo por itens que avaliam a *Supressão Emocional* (SE), que contribuem para mais de 50% da variância (tabela 12). Os itens de regulação para emoções adaptativas ou desadaptativas foram integrados no mesmo fator, na escala de reavaliação cognitiva e de supressão emocional.

Tabela 12 - Resultados obtidos nas quatro amostras de construção do ERQ (Gross & John, 2003)

Itens	Amostras			
	1 (n=791)	2 (n=336)	3 (n=240)	4 (n=116)
Reavaliação Cognitiva				
1. Quando quero sentir emoções mais positivas (como alegria e contentamento), mudo o que estou a pensar.	.66	.76	.73	.82
3. Quando quero sentir menos emoções negativas (como tristeza ou raiva) mudo o que estou a pensar.	.83	.73	.82	.85
5. Quando estou perante uma situação stressante, forço-me a pensar sobre essa mesma situação, de forma que me ajude a ficar mais calmo.	.83	.77	.80	.84
7. Quando quero sentir emoções mais positivas, eu mudo a forma como estou a pensar acerca da situação.	.71	.75	.55	.49
8. Eu controlo as minhas emoções modificando a minha forma de pensar acerca da situação em que me encontro.	.68	.76	.62	.67
10. Quando quero sentir menos emoções negativas, mudo a forma como estou a pensar acerca da situação.	.55	.32	.48	.71
Total de itens	.80	.77	.75	.82
Supressão Emocional				
2. Guardo as minhas emoções para mim próprio.	.83	.78	.85	.89
4. Quando estou a sentir emoções positivas, tenho cuidado para não as expressar.	.76	.73	.73	.69
6. Eu controlo as minhas emoções não as expressando.	.81	.77	.84	.87
9. Quando estou a experienciar emoções negativas, faço tudo para não as expressar.	.54	.56	.54	.57
Total de itens	.73	.68	.75	.76

Depois de concluírem que os valores obtidos nas quatro amostras se replicavam em todas elas e eram consistentes, Gross e John (2003) partiram para um segundo estudo com o objetivo de avaliar a validade concorrente do construto ERQ face a quatro construtos distintos, o sucesso percebido na capacidade de regular as emoções, a falta de autenticidade, as estratégias de *coping* e a regulação do humor. Os resultados aparecem expostos na tabela 13.

Tabela 13- Avaliação de construto das subescalas Reavaliação Cognitiva (RC) e Supressão Emocional (SE) (Gross & John, 2003)

Instrumento	Variável avaliada	Resultados
Escala de Falta de Autenticidade	Avalia as tentativas do indivíduo em modificar a expressão emocional devido à preocupação com a exposição aos outros	r= .47 com SE
COPE	Subescalas: “Reinterpretação” (R) e “Análise Emocional” (AnE)	r= .43 entre RC e R r= -.43 entre SE e AnE
Trait Meta-Mood Scale	Capacidade de monitorizar os estados emocionais. Subescalas: “Atenção às Emoções” (AE); “Compreensão das Emoções” (CE); e “Reparação do Humor” (RH);	r= -.41 entre SE e AT r= -.30 entre SE e CE r= -.26 entre SE e RH r= .36 entre RC e RH
Negative Mood Regulation Scale (NMRS)	Intensidade da experiência emocional (utilizaram 30 itens da escala)	r= .30 entre RC e NMRS r= -.22 entre SE e NMRS
Escala de 6 itens de avaliação da Ruminação	Ruminação	r= -.29 cm RC r= .19 com SE

O terceiro estudo surgiu na tentativa de compreender a influência que a capacidade de regular as emoções tem nas respostas emocionais do indivíduo e partiu dos estudos experimentais prévios que apontavam a “Reavaliação Cognitiva” como a estratégia de regulação das emoções ligada à experiência e expressão de emoções mais positivas do que negativas e relacionavam a “Supressão Emocional” à estratégia com menor experiência de emoções positivas sem reduzir a experiência de emoções negativas, fazendo com que o nível de emocionalidade negativa que o indivíduo experimenta se encontre intacto (Gross & John, 2003).

Na tabela 14 encontram-se apresentados os resultados das relações estabelecidas entre o ERQ com auto-relatos das experiências emocionais do indivíduo, através do *Positive and Negative Affect Schedule* e com avaliação dos pares sobre a expressão emocional. A utilização da avaliação dos pares fundamentou-se no facto dos autores considerarem que a expressão das emoções é ativa por situações

sociais, independentemente de não ocorrer apenas nestas situações. Desta forma, incluindo também o ERQ para verificarem se os pares conseguem observar a utilização destas estratégias nos outros, Gross e John (2003) utilizaram uma amostra de 50 jovens e as 147 avaliações sobre as estratégias de regulação utilizadas realizadas pelos pares por eles selecionados para tirarem as suas conclusões.

Tabela 14 – Relação entre as subescalas Reavaliação Cognitiva (RC) e Supressão Emocional (SE) e medidas de autorelato dos pares (Gross & John, 2003)

Instrumento	Variável avaliada	Resultados
Positive and Negative Affect Schedule	Avaliação da experiência emocional positiva	r= .42 com RC
		r= -.33 com SE
	Avaliação da experiência emocional negativa	r= .42 com RC
		r= .47 com SE
Expressão emocional de emoções positivas	Autorrelato	r= .37 com RC
		r= -.62 com SE
	Relato dos pares	r= .44 com RC
		r= -.30 com SE
Expressão emocional de emoções negativas	Autorrelato	r= -.59 com RC
		r= -.12 com SE
	Relato dos pares	r= -.29 com RC
		r= -.05 com SE

Conhecidos os resultados, Gross e John (2003) implementaram o quarto estudo onde pretenderam aprofundar as implicações que a capacidade de regular as emoções tem no funcionamento interpessoal. Apoiados na concepção de que as emoções são ativadas pelas interações sociais e convictos que o indivíduo regula as suas emoções de acordo com os seus objetivos sociais delineados e para manter boas relações, hipotetizaram que a utilização frequente das estratégias de regulação das emoções teria diferentes contributos para o funcionamento interpessoal. Na tabela 15 aparecem os resultados das relações entre as diferentes medidas.

Tabela 15 – Relação entre as subescalas Reavaliação Cognitiva (RC) e Supressão Emocional (SE) e o funcionamento interpessoal (Gross & John, 2003).

Instrumento	Variável avaliada	Resultados
Autoavaliação da partilha social das emoções	Partilha social das emoções positivas	r= .24 com RC r= -.37 com SE
	Partilha social das emoções negativas	r= .13 com RC r= -.36 com SE
Attachment Avoidance Scale	Evitamento de vinculação	r= -.05 com RC r= .47 com SE
Avaliação pelos pares	Proximidade relacional	r= .26 com RC r= -.25 com SE
	Suporte Emocional	r= .02 com RC r= -.48 com SE
COPE (utilização de duas subescalas)	Suporte Instrumental	r= .10 com RC r= -.37 com SE
Interpersonal Support Evaluation List	Suporte social percebido	r= .12 com RC r= -.26 com SE

O quinto estudo teve como objetivo conhecer a influência que a regulação das emoções possui no bem-estar dos indivíduos. Para conseguirem reunir as informações de que necessitavam, Goss e John (2003), cruzaram os resultados obtidos com as medidas de avaliação selecionadas e os resultados das duas estratégias de regulação das emoções. Na tabela 16 aparecem esses resultados discriminados.

Tabela 16 – Relação entre as subescalas Reavaliação Cognitiva (RC) e Supressão Emocional (SE) e o bem-estar (Gross & John, 2003).

Instrumento	Variável avaliada	Resultados
<i>Beck Depression Inventory</i>	Depressão	r= -.23 com RC r= .25 com SE
<i>Center for Epidemiological Studies Depression Scale</i>	Depressão	r= .25 com RC r= .23 com SE
<i>Self-rating Depression Scale</i>	Depressão	r= -.29 com RC r= -.34 com SE
Escala de Satisfação com a Vida	Satisfação com a vida	r= .30 com RC r= -.34 com SE
<i>The Rosenberg Self- Esteem Scale</i>	Autoestima	r= .30 com RC r= -.39 com SE
Life orientation test	Optimismo	r= .25 com RC r= -.25 com SE
	Bem-estar	r= .30 com RC r= -.39 com SE
	Capacidade de adaptação	r= .41 com RC r= -.23 com SE
	Autonomia	r= .29 com RC r= -.22 com SE
	Desenvolvimento pessoal	r= .27 com RC r= -.28 com SE
	Objetivos de Vida	r= .25 com RC r= -.34 com SE
Seis escalas	Autoaceitação	r= .35 com RC r= -.38 com SE
	Relações positivas com os outros	r= .23 com RC r= -.46 com SE

Com a realização dos cinco estudos enunciados, Gross e John (2003), chegaram às seguintes conclusões:

- Indivíduos que utilizam a “Reavaliação Cognitiva” como estratégia para regular as suas emoções tendem – a utilizar uma estratégia de regulação das emoções que atua precocemente no processo emocional, fazendo com que possa modificar a expressão comportamental e a forma como experienciam as emoções para as tornarem mais adequadas quando partilhadas com os outros; a tolerar melhor situações de stress, porque assumem uma postura positiva e otimista e interpretam o que consideram stressante para anularem os estados de humor negativos; a experienciar e expressam mais emoções positivas e menos negativas; a partilhar as suas emoções, positivas ou negativas, com os

outros e tendem a ter relações de amizade mais próximas; e a apresentar menos sintomas depressivos, maior autoestima e estão mais satisfeitos com a vida.

- Indivíduos que utilizam a “Supressão Emocional” como estratégia para regular as suas emoções tendem – a utilizar uma estratégia de regulação das emoções que é utilizada no final do processo emocional, fazendo com que apenas consiga modificar a expressão comportamental; a ser pouco autênticos e a enganar os outros relativamente às emoções que estão a experienciar; a não expressar as emoções nas situações de stress; a experienciar menos emoções positivas e mais emoções negativas; a tolerar as situações de stress; e a revelar relutância em partilhar com os outros as emoções positivas e negativas, prejudicando o estabelecimento de relações próximas.

O *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA), à semelhança do ERQ, é composto por 10 itens que se encontram distribuídos por duas subescalas que avaliam estratégias de regulação de emoções distintas, a “Reavaliação Cognitiva” (com 6 itens – item 1, 3, 5, 7, 8 e 10) e a “Supressão Emocional” (com 4 itens – item 2, 4, 6 e 9) (tabela 17). A primeira estratégia consiste na mudança cognitiva promovida pelo indivíduo quando se encontra perante uma situação que desencadeará uma emoção e a redefine de forma a alterar o seu impacto emocional. A segunda consiste numa forma de modulação de resposta emocional onde o sujeito opta por inibir o seu comportamento, ou seja, a expressão das suas emoções. Este instrumento foi especialmente desenhado para avaliar a capacidade que as crianças e os adolescentes possuem para regular as suas emoções através do uso destas duas estratégias.

Gullone e Taffe (2011), consideraram importante simplificar o texto de cada item, de forma a adequá-lo às idades a que se destinam, e reduzir a escala de *Likert* de sete pontos para cinco, fazendo com que a pontuação total para “Reavaliação Cognitiva” varie entre os 6 e os 30 pontos e não entre 6 e 42 e a pontuação total para a “Supressão Emocional” se situe entre os 4 e os 20 pontos e não entre os 4 e os 28. A pontuação total obtém-se através da soma dos itens que compõem cada subescala e a cotação é feita da mesma forma para todos os itens, ou seja, não há itens invertidos. Pontuações mais elevadas numa determinada subescala indicam maior utilização daquela estratégia de regulação por parte do indivíduo.

Tabela 17 – Análise fatorial confirmatória do ERQ-CA (Gullone & Taffe, 2011)

ERQ-CA	Reavaliação Cognitiva	
	1. <i>When I want to feel happier, I think about something diferent.</i>	.58
	3. <i>When I want to feel less bad (e.g., sad, angry or worried), I think about something diferent.</i>	.62
	5. <i>When I'm worried about something, I make myself think about it in a way that helps me feel better.</i>	.63
	7. <i>When I want to feel happier about something, I change the way I'm thinking about it.</i>	.77
	8. <i>I control my feelings about things by changing the way I think about them.</i>	.72
	10. <i>When I want to feel less bad (e.g., sad, angry or worried) about something, I change the way I'm thinking about it.</i>	.76
	Supressão Emocional	
	2. <i>I keep my feelings to myself.</i>	.66
	4. <i>When I am feeling happy, I am careful not to show it.</i>	.46
	6. <i>I control my feelings by not showing them.</i>	.88
	9. <i>When I'm feeling bad (e.g., sad, angry or worried), I'm careful not to show it.</i>	.63

Feitas as alterações, Gullone e Taffe (2011) procuraram conhecer as qualidades psicométricas do ERQ-CA desenvolvendo um estudo com a participação de 827 adolescentes, cujas idades se situavam entre os 10 e os 18 anos. A amostra foi, posteriormente, dividida em três grupos etários (1º grupo – dos 10 aos 12 anos; 2º grupo – dos 13 aos 15 anos; 3º grupo – dos 16 aos 16 anos).

Os resultados da investigação sugeriram que o ERQ-CA:

- **Boa consistência interna** em ambas as subescalas que o compõem - Na subescala “Reavaliação Cognitiva” o *alpha de Cronbach* para a amostra total foi de .83, para o 1º e 2º grupo foi de .82 e para o 3º grupo foi de .86. Na subescala “Supressão Emocional” o *alpha de Cronbach* para a amostra total foi de .75 e variou de .69 (faixa etária 10 – 12 anos) para .79 (faixa etária 16 – 18 anos) (Gullone & Taffe, 2011). Os autores justificam os resultados inferiores dos coeficientes de confiabilidade na segunda subescala com o número reduzido de itens. Também Gross e John (2003) observaram essa disparidade na versão para adultos, com os coeficientes a variarem entre .75 e .82 para a “Reavaliação Cognitiva” e a variarem entre .68 e .76 para a “Supressão Emocional”.
- **Estabilidade** - Num período de 12 meses, os coeficientes para a subescala “Reavaliação Cognitiva” variaram entre .37 e .47 e os coeficientes para a subescala “Supressão Emocional” entre .49 e .63.
- **Validade convergente** adequada (tabela 18).

Tabela 18 – Relação entre as subescalas Reavaliação Cognitiva (RC) e Supressão Emocional (SE), Depressão (CDI) e Caraterísticas da Personalidade (BFQ-C) (Gullone & Taffe, 2011)

	CDI	BFQ-C				
		E	S	C	N	AE
Amostra total						
SE	.37***	-.32***	-.28***	-.13**	.26***	-.07
RC	-.26***	.28***	.34***	.32***	-.21***	.32***
Rapazes						
SE	.36***	-.35***	-.33***	-.16***	.25***	-.19***
RC	-.27***	.28***	.39***	.39***	-.22***	.38***
Raparigas						
SE	.40***	-.31***	-.18***	-.07	.29***	.02
RC	-.27***	.27***	.26***	.26***	-.20***	.26***
Dos 10 aos 12 anos						
SE	.24***	-.19***	-.26***	-.12*	.23***	-.13*
RC	-.25***	.29***	.37***	.31***	-.20***	.33***
Dos 13 aos 15 anos						
SE	.42***	-.35***	-.21**	-.11*	.25***	-.13*
RC	-.28***	.25***	.30***	.33***	-.20**	.33***
Dos 16 aos 18 anos						
SE	.43***	-.44***	-.37***	-.16*	.33***	-.01
RC	-.26***	.28***	.20***	.31***	-.21**	.35***

SE – Supressão Emocional; RC – Reavaliação Cognitiva; CDI – Children’s Depression Inventory; BFQ-C – Big-Five Questionnaire for Children; E – Extroversão; S – Socialização; C – Conscienciosidade; N – Neuroticismo/Instabilidade Emocional; AE – Abertura à Experiência; *p<.05; **p<.01; ***p<.001.

Como é passível de ser observado na tabela, os resultados conseguidos são consistentes com as propostas teóricas (Betts, Gullone & Allen, 2009; Gross & John, 2003), uma vez que apontam para a presença de uma relação entre as duas subescalas do ERQ-CA e sintomas depressivos e confirmam o que já havia sido empiricamente demonstrado por Balzarotti, John e Gross (2010) na adaptação do ERQ para a população italiana que existe uma associação negativa entre “Reavaliação Cognitiva” e o “Neuroticismo/Instabilidade Emocional” e uma associação positiva com as restantes caraterísticas da personalidade. Como seria de esperar a subescala “Supressão Emocional” correlaciona-se positiva e significativamente com a caraterística “Neuroticismo” e negativa com “Extroversão”, “Socialização”, “Conscienciosidade” e “Abertura à Experiência”, revelando que pontuações elevadas nesta subescala estão associadas a pontuações inferiores nas caraterísticas enunciadas.

2.2.2.1. Processo de tradução e adaptação do ERQ-CA

De acordo com alguns autores, o processo de adaptação de um instrumento deve respeitar essencialmente cinco etapas: a tradução do instrumento da língua original para a língua do público a que se destina; a realização da síntese das versões traduzidas; a análise da versão sintetizada por especialistas no assunto; a tradução reversa do instrumento para a língua de origem (*back translation*); e o estudo-piloto (Hambleton, 2005; Sireci, Yang, Harter & Ehrlich, 2006). No entanto, o facto de os mesmos autores, não rejeitarem a hipótese de utilização apenas de alguns dos processos na adaptação do instrumento, nomeadamente *forward-translation* e *back-translation*. Hill e Hill (2008), propõem o método “traduz-retraduz” concretizável em três momentos: tradução, retroversão e estudo-piloto.

Assim, decidimos adaptar o *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA) de Gullone e Taffe (2011) para adolescentes portugueses com idades entre os 12 e os 15 anos, utilizando o método das cinco etapas, tal como apresentamos em seguida, por o considerarmos mais completo e adequado à situação.

No primeiro momento, *tradução do instrumento para a nova língua*, duas pessoas realizaram a tradução do questionário para a língua portuguesa.

No segundo momento, *síntese das versões traduzidas*, realizou-se a sintetização das mesmas, ou seja, fez-se a comparação das diferentes versões, avaliou-se as suas diferenças semânticas, idiomáticas, concetuais, linguísticas e contextuais e chegou-se a uma única versão. A adoção de uma das versões foi consensual (Gjersing, Capehorn & Clausen, 2010).

No terceiro momento, *avaliação da versão sintetizada por especialista no assunto*, após ter-se encontrado a versão final do questionário, pediu-se à Orientadora que analisasse alguns dos aspetos não contemplados, mais especificamente a estrutura do instrumento, as instruções e a sua abrangência (e.g., os termos empregues e/ou expressões utilizadas podem ser generalizáveis para diferentes contextos) e a adequação das expressões contidas nos diferentes itens (e.g., as expressões usadas adequam-se ao público a que o instrumento se destina).

No quarto momento, *tradução reversa - back translation*, uma professora de Português e Inglês fez a retroversão do questionário para a língua de origem.

No quinto momento, *estudo-piloto*, verificou-se, junto de 21 sujeitos (11 do género masculino e 10 do género feminino), com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a frequentarem o 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade, se as instruções eram suficientemente claras, se os termos usados nos itens estavam adequados e se as

expressões estavam de acordo com a realidade. Sugeriu-se aos adolescentes que lessem em voz alta as instruções e os itens do questionário e explicassem, oralmente, o que haviam entendido. Os 21 sujeitos que fizeram parte do estudo piloto não integram nos 282 que constituem a amostra da presente investigação.

2.2.3. Questionário de Avaliação da Personalidade (QAP)

O Questionário de Avaliação da Personalidade⁴ (QAP) resulta da adaptação portuguesa feita por Franco-Borges e Vaz-Rebello (2009) do “*Personality Assessment Questionnaire*” – CHILD PAQ (Rohner, 2004), destina-se a sujeitos com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos e tem como principal objetivo conhecer a percepção que as crianças e adolescentes têm sobre si mesmos relativamente a sete dimensões da personalidade: a Hostilidade e Agressão; a Dependência; Autoestima; Auto-adequação; Inresponsividade Emocional; Estabilidade Emocional; e Visão Negativa do Mundo (Negativismo).

Este questionário é composto por 42 afirmações, divididas por cada uma das dimensões enunciadas, cada uma com 6 afirmações. Cada afirmação encontra-se formulada na primeira pessoa do singular e no tempo verbal do presente e possui quatro possibilidades de resposta (apresentadas numa escala de Likert – Frequentemente verdadeiro; Às vezes verdadeiro; Verdadeiro; Nunca verdadeiro) onde a criança/adolescente se situará mediante a reflexão feita sobre a afirmação em causa (se é basicamente verdadeira ou não verdadeira para si).

A cotação das respostas varia entre 4 e 1 (Rohner & Khaleque, 2005), entre “frequentemente verdadeiro”, “às vezes verdadeiro”, “verdadeiro” e “nunca verdadeiro”. Nas afirmações 3, 4, 7, 12, 16, 18, 21, 24, 26, 31, 34, 39, 40 e 42 a cotação encontra-se invertida. A soma dos resultados nas sete subescalas (dimensões da personalidade) indica o nível de desajustamento psicológico do sujeito. Este será tanto maior quanto maior a soma das subescalas, podendo variar entre 42 (cotação mínima do desajustamento psicológico) e 168 valores (cotação máxima do desajustamento psicológico) (Rohner, 2008).

Relativamente às características psicométricas do questionário, estudos portugueses (Oliveira, 2010; Pires, 2010) obtêm os valores do coeficiente de consistência interna *alpha de Cronbach* são próximos dos obtidos por Rohner (1975,

⁴ Cf. Anexo 5

cit. in Rohner & Khaleque, 2005), variando entre um mínimo de .42 e um máximo de .72.

Optou-se por não usar a versão completa do Questionário de Avaliação Psicológica. Apenas três das sete subescalas eram relevantes para esta investigação, levou-nos a utilizar apenas as dimensões da personalidade Hostilidade, Inresponsividade Emocional e Visão Negativa do Mundo integram. Assim sendo, a versão usada é constituída por 18 afirmações.

2.2.4. Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)

O *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997), traduzido e adaptado para a população portuguesa por Gaspar e Paiva (Questionário de Capacidades e Dificuldades⁵, SDQ-Por; s/data), encontra-se traduzido em mais de 40 idiomas e é um dos poucos instrumentos traduzidos que conta com alguns estudos para crianças portuguesas em idade pré-escolar (Fonseca, Loureiro & Gaspar, 2004). Surge como uma medida de despistagem para avaliar o ajustamento psicológico de crianças e adolescentes dos 3 aos 16 anos, o comportamento pró-social e a psicopatologia (problemas de comportamento interiorizados e exteriorizados), podendo ser usado numa avaliação clínica ou como instrumento de investigação (Portela, 2011). Saliente-se que, inicialmente, o SDQ surge com outro propósito, o de avaliar perturbações psiquiátricas relacionadas com o comportamento de crianças e adolescentes, tendo sido padronizado e validado para populações de alto e baixo risco de perturbações psiquiátricas (Goodman, Meltzer & Bailey, 2003; Saud & Tonelotto, 2005).

Uma das particularidades deste instrumento é o número conciso de itens e a celeridade do seu preenchimento (cerca de 5 minutos são suficientes). Os 25 itens cotados numa escala de *Likert* de 3 níveis (“Não é verdade”; “É um pouco verdade”; “É muito verdade”), encontram-se distribuídos equitativamente em 5 escalas (5 itens por cada); Sintomas Emocionais; Problemas de Comportamento; Hiperatividade; Problemas de Relacionamento com os colegas; e Comportamento Pró-social (Becker et al., 2004; Goodman, 1997, 2001; Goodman & Scott, 1999). A pontuação de cada escala pode variar entre 0 e 10 valores, mediante as respostas assinaladas pelos sujeitos. Na maioria dos itens a resposta “Não é verdade” corresponde a 0 valores. O somatório dos resultados obtidos em cada um das escalas representa o total de

⁵ Cf. Anexo 6

dificuldades que o sujeito apresenta, podendo estar situadas entre os 0 e os 40 valores. Este intervalo não se estende até aos 50 valores porque a escala de Comportamento Pró-Social não entra no somatório. Os valores totais da escala e das cinco escalas constituintes, permitem a definição de pontes de corte, formando três níveis (adaptação normal, limítrofe ou anormal) (Cardoso, 2010).

3. PROCEDIMENTO

O primeiro passo foi o pedido de *Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar* à Direção-Geral da Educação (DGE). Após submetido o protocolo de investigação para a análise, e feitas as alterações sugeridas no Questionário Sociodemográfico, foi concedida a aprovação n.º 0408100005 por esta entidade⁶.

Seguidamente efetuou-se o pedido de autorização dos Diretores dos Estabelecimentos de Ensino selecionados para a realização da recolha de dados.

Conseguida a autorização selecionaram-se duas turmas (aleatoriamente) do 7.º ano, duas do 8.º e duas do 9.º de cada escola mencionada, 12 turmas no total, contactaram-se os respetivos diretores de turma e foi entregue o protocolo de consentimento informado⁷ para os encarregados de educação.

A administração do protocolo de investigação foi realizada pela investigadora, numa única aplicação (com a duração de 20/30 minutos) e no horário escolar sugerido pelo(a) diretor(a) de turma.

3.1. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise estatística dos dados quantitativos foi realizada com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

A caracterização da amostra em termos de percentagens, médias e desvios-padrão foi conseguida através da estatística descritiva das variáveis em estudo (e.g., género, idade, ano de escolaridade).

A avaliação da validade de construto do questionário ERQ-CA, foi realizada por análise exploratória, com recurso ao método Componentes Principais, com rotação ortogonal tipo *Varimax*, para determinar a distribuição dos itens pelos fatores obtidos e

⁶ Cf. Anexo 1

⁷ Cf. Anexo 3

a percentagem da variância total explicada. Verificou-se a adequação da análise factorial através do teste *Keiser-Meyer-Olkin* (KMO) e do teste de esfericidade de *Bartlett* (Bartlett's test of sphericity).

A análise da consistência interna da totalidade da escala e dos fatores encontrados a partir da análise, foi alcançada através do cálculo dos coeficientes de *alpha de Cronbach*.

A validade interna dos itens (escala e cada subescala), foi determinada através da análise dos coeficientes de correlação entre cada item e o total corrigido (excluindo o item), e a contribuição particular de cada um deles para a consistência interna das subescalas a que pertencem, apurou-se através dos coeficientes de *alpha de Cronbach* excluindo os itens, comparados com o *alpha* global obtido.

Procedeu-se à análise inferencial dos dados e ao estudo, onde se recorreu ao cálculo dos coeficientes de correlação (*r*) de *Pearson* para analisar as relações existentes entre a regulação das emoções e características da personalidade e o comportamento dos adolescentes, e a estudos estatísticos complementares, mais especificamente a ANOVA, que permitiram verificar a existência de diferenças na utilização de estratégias de regulação das emoções consoante a género e a idade dos sujeitos.

Por fim, análises de regressão linear (método "enter"), analisaram as tendências de predição entre variáveis.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

No que diz respeito aos dados descritivos referentes aos três instrumentos de medida utilizados nesta investigação (ERQ-CA, QAP e SDQ), é possível observar na tabela 19 os valores obtidos na média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo do score total, para a amostra total.

Tabela 19 – Estatísticas descritivas da Regulação das Emoções, Características da Personalidade e Comportamento dos Adolescentes.

	Média	Desvio-padrão	Amplitude
Regulação das emoções	31.44	5.31	17 – 46
Reavaliação Cognitiva	20.08	4.18	7 – 30
Supressão Emocional	11.36	2.65	5 – 19
Personalidade	33.09	7.55	18 – 65
Hostilidade	10.73	3.24	6 – 22
Inresponsividade Emocional	11.43	3.28	6 – 24
Visão Negativa do Mundo	10.93	3.18	6 – 24
Capacidades e Dificuldades	43.28	5.17	32 – 61
Sintomas Emocionais	7.44	2.21	5 – 15
Problemas de Comportamento	6.99	1.78	5 – 15
Hiperatividade	9.39	2.85	5 – 15
Problemas de Relacionamento	6.43	1.43	5 – 12
Comportamento Pró-social	13.04	2.00	5 – 15

2. QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DO ERQ-CA

2.1. ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA

No sentido de compararmos a replicabilidade do modelo de dois fatores da versão original do ERQ-CA com a versão portuguesa (**H1a**), procedemos à realização de uma Análise de Componentes Principais (ACP) aos 10 itens do ERQ-CA. Antes de se calcular a ACP procedeu-se à avaliação da adequação dos dados para a análise fatorial. A análise da matriz de correlações revelou a presença de muitos coeficientes iguais ou superiores a 0.3. O valor do índice de *Kaiser-Meyer-Olkin*, igual a 0.75, excedeu o valor mínimo recomendado de 0.6 e o teste da esfericidade de *Bartlett* revelou significância estatística, confirmando a fatoriabilidade da matriz de correlações.

A ACP revelou a presença de três componentes com *eigenvalues* superiores a 1 e que explicam, respetivamente, 28.8%, 16.1% e 10.5% da variância. A análise do *screeplot* revelou uma inflexão mais acentuada após o segundo componente. Com base no teste *scree* de Catell decidiu-se pela retenção de dois componentes para posterior investigação. Para ajudar a interpretar estes dois componentes calculou-se uma rotação *Varimax*. A solução rodada revelou a presença de uma estrutura simples, com ambos os componentes a revelarem fortes saturações e com todos os itens a saturarem de forma substancial num só componente (cf. Tabela 20). A solução bifatorial explicou um total de 45% da variância, com um contributo de 27.7% do componente 1 e de 17.3% do componente 2.

O componente 1 integra seis dos dez itens que constituem a escala, os itens 1, 3, 5, 7, 8 e 10, e foi designado de “Reavaliação Cognitiva”. Assim como na versão original, os itens que formam esta subescala estão relacionados com a estratégia utilizada na mudança cognitiva para alterar a resposta emocional quando se está perante determinada emoção.

O componente 2 é composto pelos restantes quatro itens, item 2, 4, 6 e 9, e designa-se de “Supressão Emocional”. Os itens fazem referência à mudança objetiva e consciente que objetiva a inibição de determinada resposta emocional

Tabela 20 – Fatores do ERQ-CA e saturação dos respectivos itens

Itens do ERQ-CA	Fator 1	Fator 2	Estudo original
Fator 1 – “Reavaliação Cognitiva”			
10. Quando quero sentir-me menos mal (por exemplo, menos triste, menos zangado(a) ou menos preocupado(a)) sobre algo, eu mudo a maneira como estava a pensar sobre.	.78		.58 (1)
8. Controlo os meus sentimentos acerca das coisas, mudando a maneira como penso nelas.	.69		.62 (1)
7. Quando quero sentir-me mais feliz em relação a alguma coisa, eu mudo a maneira de pensar nela.	.67		.63 (1)
3. Quando não quero sentir-me tão mal (por exemplo, se estou triste, zangado(a) ou preocupado(a)), eu penso em alguma coisa diferente.	.64		.77 (1)
5. Quando estou preocupado(a) com alguma coisa, eu obrigo-me a pensar em algo que me faça sentir melhor.	.63		.72 (1)
1. Quando quero sentir-me mais feliz, eu penso em algo diferente.	.62		.76 (1)
Fator 2 – “Supressão Emocional”			
6. Eu controlo os meus sentimentos, não os mostrando aos outros.		.76	.66 (2)
2. Eu guardo os meus sentimentos para mim mesmo(a).		.64	.46 (2)
9. Quando eu me sinto mal (por exemplo, triste, zangado(a) ou preocupado(a)), eu tenho o cuidado de não o mostrar aos outros.		.60	.88 (2)
4. Quando me sinto feliz, tenho o cuidado de não o mostrar.		.55	.63 (2)
Eigenvalue	2.770	1.733	
% Variância Explicada	27.698	17.333	
% Total de Variância Explicada	45.031		

2.2. ESTUDOS DE FIDELIDADE

Com o objetivo de verificar a fidelidade do ERQ-CA (**H1b**), procedemos à análise da consistência interna através da determinação do *alpha de Cronbach*. Através da análise dos coeficientes de correlação entre cada item e o total corrigido (excluindo o item) determinou-se a consistência interna dos itens que compõem a escala e cada uma das respetivas subescalas. A contribuição particular de cada item para a fidelidade de cada subescala, apurou-se através do cálculo do *alpha de Cronbach* excluindo cada um dos itens, comparados com o *alpha* global obtido.

Tabela 21 – Consistência Interna do ERQ-CA

Subescalas do ERQ-CA	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
	versão portuguesa	versão original
Reavaliação Cognitiva	.76	.83
Supressão Emocional	.54	.75

Relativamente à consistência interna de cada uma das subescalas que constituem o ERQ-CA, podemos verificar, na tabela 21, que a subescala “Reavaliação Cognitiva” revela uma homogeneidade aceitável (.76), enquanto que a subescala “Supressão Emocional” apresenta um *alpha de Cronbach* pobre (.54) (George & Mallery, 2003). No entanto, de acordo com Briggs e Cheek (1986) o valor de *alpha de Cronbach* é bastante sensível à dimensão da escala, mais especificamente a escalas pequenas, com tendência a ser inferior a 0.7 (valor aceitável), devendo dar-se especial atenção à média da correlação inter-item.

Na tabela 22 estão dispostas as características (nomeadamente a média e o desvio-padrão) dos itens que compõem cada subescala, as correlações item-total e item-total corrigida e os valores de *alpha de Cronbach* quando o item é excluído.

Tabela 22 – Médias, Desvios-padrão, Correlação Item-Total e *alpha de Cronbach* excluindo o item para cada subescala do ERQ-CA

Subescalas	Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-Total corrigida	<i>alpha de Cronbach</i> excluindo o item
Reavaliação Cognitiva (.76)	1	3.56	0.92	.46	.734
	3	3.55	1.00	.46	.736
	5	3.16	1.11	.47	.735
	7	3.34	1.06	.49	.727
	8	3.14	1.07	.54	.714
Supressão Emocional (.54)	10	3.33	1.00	.60	.697
	2	3.37	1.09	.30	.490
	4	1.66	0.83	.25	.525
	6	3.04	1.03	.44	.360
	9	3.29	1.10	.32	.469

Tendo como base as normas descritas por Streiner e Norman (2003) na aceitação dos itens (correlação com o total corrigido – o total sem o item – igual ou superior a .20), verificamos que todos os itens se correlacionam acima do .20 com a

respetiva subescala. Partindo do critério ainda mais exigente proposto por Field (2009), é possível confirmar que, à exceção do item 4, todos os outros itens do ERQ-CA se correlacionam acima de .30, sendo desse modo capazes de, isoladamente, representar de forma adequada o construto que este questionário pretende medir.

Ainda é possível observar que nenhum dos itens, quando excluídos da análise, conduz a um aumento do *alpha de Cronbach* total de cada subescala, o que sugere que os itens contribuem para a consistência interna da respetiva subescala a que pertencem e para o questionário de avaliação da regulação das emoções.

Desta forma, pode concluir-se que os dados resultantes dos estudos estatísticos efetuados, supramencionados e descritos apontam para uma boa homogeneidade do ERQ-CA.

2.3. ESTUDOS DE VALIDADE

Objetivando conhecer o grau de validade do ERQ-CA (**H1c**), foram calculadas as correlações entre as respetivas subescalas e o seu valor total. Os resultados apresentados na tabela 23, apontam para a existência de uma associação entre os diferentes domínios avaliados, ou seja, as duas subescalas que constituem o ERQ-CA mostram estar correlacionadas entre si de uma forma estatisticamente significativa ($p < 0.01$) e também como o valor total do ERQ-CA.

Estes resultados levam a considerar que ambas as subescalas avaliam o mesmo construto, ou seja, a regulação das emoções.

Tabela 23 – Correlação entre as Subescalas e o valor total do ERQ-CA

ERQ-CA	Reavaliação Cognitiva	Supressão Emocional	Total
Reavaliação Cognitiva		.870**	.630**
Supressão Emocional	.870**		.166**
Total	.630**	.166**	

** $p < .01$

3. ESTATÍSTICA INFERENCIAL: ESTUDOS CORRELACIONAIS

3.1. REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES, CARACTERÍSTICAS DA PERSONALIDADE E COMPORTAMENTO DOS ADOLESCENTES

Antes de se dar continuidade à análise das hipóteses que sustentam esta investigação considerou-se necessário conhecer a fidelidade das outras variáveis psicológicas em estudo. Deste modo, procedemos à análise da consistência interna através da determinação do *alpha de Cronbach* para as subescalas utilizadas do QAP e para as subescalas do SDQ.

Tabela 24 - Consistência Interna do QAP e do SDQ

	<i>Alpha de Cronbach</i>
Subescalas do QAP	
Hostilidade	.71
Inresponsividade Emocional	.67
Visão Negativa do Mundo	.78
Subescalas do SDQ	
Sintomas Emocionais	.74
Problemas de Comportamento	.70
Hiperatividade	.85
Problemas de Relacionamento com os Colegas	.45
Comportamento Pró-social	.78

De acordo com os resultados apresentados na tabela 24, podemos referir que, relativamente à consistência interna de cada uma das subescalas apresentadas, as três utilizadas do QAP revelam homogeneidade aceitável [“Hostilidade e Agressão” – (.71); “Responsividade Emocional” – (.67); “Visão Negativa do Mundo” – (.78)], bem como as subescalas “Sintomas Emocionais” (.74), “Problemas de Comportamento” (.70) e “Comportamento Pró-social” (.78) do SDQ. As outras duas subescalas que compõem o SDQ diferem em termos de consistência. Enquanto que a subescala “Hiperatividade” apresenta um *alpha de Cronbach* de .85, enunciando uma boa homogeneidade, a subescala “Problemas de Relacionamento com os Colegas” apresenta um *alpha de Cronbach* de .45 que não é aceitável.

Para analisar a relação entre a regulação das emoções e as principais variáveis psicológicas avaliadas neste estudo efetuámos correlações entre elas através do cálculo do coeficiente de *Pearson*.

Iniciamos o estudo testando a hipótese de que as estratégias de regulação das emoções se relacionam de forma diferenciada com as características de personalidade avaliadas (**H2a, H2b, H2c, H2d, H2e e H2f**). Na tabela 25 é passível de ser observado os resultados das correlações feitas entre a “Reavaliação Cognitiva” e “Supressão Emocional” e a “Hostilidade”, a “Inresponsividade Emocional” e a “Visão Negativa do Mundo”.

Tabela 25 – Correlação entre as Subescalas do ERQ-CA e Características da Personalidade

ERQ-CA	QAP		
	Hostilidade	Inresponsividade Emocional	Visão Negativa do Mundo
Reavaliação Cognitiva	-.32**	-.25**	-.19**
Supressão Emocional	-.02	.31**	.20**

**p<.01

De acordo com os resultados obtidos com esta análise, a subescala “Reavaliação Cognitiva” correlaciona-se negativa e significativamente com as características de personalidade “Hostilidade”, “Inresponsividade Emocional” e “Visão Negativa do Mundo”, sendo que a primeira estabelece uma relação moderada e as restantes uma relação fraca. Estes resultados levam-nos a considerar que adolescentes cujas características da personalidade “Hostilidade”, “Inresponsividade Emocional” e “Visão Negativa do Mundo” estão evidenciadas não tendem a utilizar a “Reavaliação Cognitiva” como estratégia para regular as suas emoções. Por sua vez, a subescala “Supressão Emocional” manifesta correlacionar-se também de forma significativa mas positivamente com as características “Inresponsividade Emocional” e “Visão Negativa do Mundo”, revelando que a utilização desta estratégia é adotada por adolescentes cujas características de personalidade enunciadas sobressaiem. Importa mencionar que a relação entre a primeira característica e a “Supressão Emocional” é uma relação moderada e que a relação com a segunda é manifestamente fraca.

Conhecidos os resultados das correlações anteriores, objetivou-se conhecer como é que as estratégias da regulação das emoções se relacionam com o comportamento dos adolescentes reportado pelos encarregados de educação (**H3a, H3b, H3c, H3d, H3e, H3f, H3g, H3h e H3i**). A tabela 26 apresenta os resultados obtidos com o cruzamento das duas estratégias de regulação das emoções e os “Sintomas Emocionais”, os “Problemas de Comportamento”, a “Hiperatividade”, os “Problemas de Relacionamento com os Colegas” e o “Comportamento Pró-social”.

Tabela 26 – Correlação entre as Subescalas do ERQ-CA e o Comportamento dos Adolescentes

ERQ-CA	SDQ				
	SE	PC	H	PRC	CP
Reavaliação Cognitiva	-.00	-.26**	-.21**	-.14*	.25**
Supressão Emocional	.26**	-.03	.01	.15*	-.01

SE-Sintomas Emocionais; PC-Problemas de Comportamento; H-Hiperatividade; PRC-Problemas de Relacionamento com os Colegas; CP-Comportamento Pró-social; **p<.01; *p<.05

Os resultados conseguidos levam-nos a constatar que a subescala “Reavaliação Cognitiva” estabelece uma relação negativa estatisticamente significativa com os “Problemas de Comportamento”, “Hiperatividade” e “Problemas de Relacionamento com os Colegas”. Assim, podemos concluir que os adolescentes que recorrem à estratégia “Reavaliação Cognitiva” para regular as suas emoções tendem a apresentar menos problemas de comportamento, a manifestar menos hiperatividade e a revelar menos problemas no relacionamento com os seus colegas. Por sua vez, a mesma estratégia de regulação das emoções encontra-se correlacionada de forma significativa e positiva com o “Comportamento Pró-social”, indicando que os adolescentes que utilizam esta estratégia tendem a ajudar os outros, a partilhar as suas coisas e a ser simpáticos no seu dia-a-dia.

Ainda relativamente aos resultados, podemos verificar que a estratégia “Supressão Emocional” se encontra positiva e significativamente correlacionada com os “Sintomas Emocionais” e com os “Problemas de Relacionamento com os Colegas”, ou seja, adolescentes que aplicam esta estratégia para regular as suas emoções apresentam dificuldades em lidar com situações novas (queixam-se de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos), manifestam medos e preocupações excessivas e exibem tristeza e desanimo, assim como revelam alguns conflitos no relacionamento com os colegas.

Acrescente-se ainda que todas as relações se revelaram fracas, quer as estabelecidas com a “Reavaliação Cognitiva”, quer as estabelecidas com a “Supressão Emocional”.

3.2. REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES, GÉNERO E IDADE

No sentido de conhecer a existência de diferenças entre o género e a idade ao nível da regulação das emoções (**H4** e **H5**), compararam-se as médias obtidas nas subescalas do ERQ-CA, através do cálculo do *t-Student* para a primeira e da ANOVA para a segunda.

Tabela 27 – Regulação das Emoções em função do Género

		ERQ-CA		
		Reavaliação Cognitiva	Supressão Emocional	Total
Género	Masculino	19.53*	11.38	30.91*
	Feminino	20.61*	11.35	31.96*

*p<.05

Através dos resultados apresentados na tabela 27 é possível confirmar-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e o género feminino na regulação das emoções (total dos itens), mais especificamente ao nível da subescala “Reavaliação Cognitiva” ($p<.05$). Os sujeitos do género feminino pontuam significativamente mais alto que os do género masculino (**H4**).

Relativamente à influência da idade na regulação das emoções, os resultados obtidos através da ANOVA unifatorial com idade dividida em quatro grupos (12, 13, 14 e 15 anos) para variâncias homogéneas, revelaram não existir diferenças estatisticamente significativas entre sujeitos de idades diferentes e a regulação das emoções ($p>.05$) (**H5**).

4. ESTATÍSTICA INFERENCIAL: ESTUDOS DE PREDIÇÃO

Tendo em consideração a relação estatisticamente significativa observada entre as algumas características da personalidade e algumas das dimensões do comportamento dos adolescentes com as estratégias de regulação das emoções, efetuou-se quatro últimas análises. Para a sua concretização, recorreu-se ao procedimento de regressão múltipla *standard*, para determinar se as características da personalidade, bem como o comportamento assumido pelo adolescente, prediriam o nível de regulação das emoções

4.1. Impacto das características da personalidade na regulação das emoções

Objetivando conhecer a influência que as características da personalidade “Hostilidade”, “Inresponsividade Emocional” e “Visão Negativa do Mundo” possuem nas estratégias de regulação das emoções “Reavaliação Cognitiva” e “Supressão Emocional” (**H6**), foram realizadas as análises de regressão. No seguimento da proposta de Tabachnick e Fidell (2001) serão apresentadas nas tabelas 28 e 29 as correlações entre as variáveis, os coeficientes de regressão não normalizados (**B**) e a ordenada na origem (constante), os coeficientes de regressão normalizados (β), o R^2 e o R^2 Ajustado.

Tabela 28 – Regressão Múltipla de Características da Personalidade na Reavaliação Cognitiva

Variáveis	Reavaliação Cognitiva	H	IE	VNM	B	B
H	-.32				-.32**	-.24
IE	-.25	.48			-.13	-.10
VNM	-.19	.36	.39		-.09	-.07
					Constante	25.92
M	20.08	10.73	11.43	10.93		
DP	4.18	3.25	3.28	3.18		
					$R^2 = .12$	
					R^2 Ajustado = .11	
					$R = .34^{**}$	

H- Hostilidade; IR - Inresponsividade Emocional; VNM-Visão Negativa do Mundo; ** $p < .001$

O R para a regressão revelou significância estatística, levando a concluir que, globalmente, a “Hostilidade”, a “Inresponsividade Emocional” e a “Visão Negativa do

Mundo” explicam 12% da variância da “Reavaliação Cognitiva”. A relação existente entre as variáveis é uma relação fraca.

Ainda é possível constatar que apenas a variável “Hostilidade” contribui de forma significativa para a predição do nível de “Reavaliação Cognitiva”, explicando 24% desta estratégia de regular as emoções.

Tabela 29 – Regressão Múltipla de Características da Personalidade na Supressão Emocional

Variáveis	Supressão Emocional	IE	VNM	B	B
IE	.31			.22**	.27
VNM	.20	.39		.08	.09
				Constante	8.01
M	11.36	11.43	10.93		
DP	2.65	3.29	3.18		
				R ² = .10	
				R ² Ajustado= .10	
				R= .32**	

IR-Inresponsividade Emocional; VNM-Visão Negativa do Mundo; **p<.001

Os resultados apresentados na tabela 29 apontam para a existência de uma relação fraca entre as variáveis, mas estatisticamente significativa. O valor de R sugere que apenas 10% da variância da “Supressão Emocional” é explicada pela existência de características da personalidade como a “Inresponsividade Emocional” e “Visão Negativa do Mundo”.

A análise também evidencia que a “Inresponsividade Emocional” é a característica da personalidade que contribui de uma forma significativa para a predição da estratégia da regulação das emoções “Supressão Emocional”.

4.2. Influência do comportamento do adolescente na regulação das emoções

Por último, adotou-se o mesmo procedimento estatístico para apurar se os diferentes tipos de comportamento assumidos pelos adolescentes influenciam significativamente a utilização das estratégias na regulação das suas emoções (H7).

Tabela 30 – Regressão Múltipla dos tipos de Comportamento na Reavaliação Cognitiva

Variáveis	Reavaliação Cognitiva	PC	H	PRC	CP	B	β
PC	-.26					-.32**	-.14
H	-.21	.67				-.06	-.04
PRC	-.14	.45	.24			-.06	-.02
CP	.25	-.58	-.47	-.29		.31*	.15
						Constante	19.18
M	20.08	6.99	9.39	4.43	13.04		
DP	4.18	1.79	2.85	1.44	2.00		
							R ² = .09 R ² Ajustado= .07 R= .29**

PC-Problemas de Comportamento; H-Hiperatividade; PRC-Problemas de Relacionamento com os Colegas; CP-Comportamento Pró-social; **p<.001; *p<.05

De acordo com os resultados apresentados na 30, é possível concluir que a relação existente entre as variáveis é estatisticamente significativa, mas trata-se de uma relação fraca. Apenas 9% da variância da estratégia de regulação das emoções “Reavaliação Cognitiva” é explicada com os diferentes tipos de comportamento assumidos pelos adolescentes. Sendo que os “Problemas de Comportamento” e o “Comportamento Pró-social” são aqueles que contribuem significativamente para a predição do nível de “Reavaliação Cognitiva”, cerca de 14% do primeiro e 15% do segundo.

Tabela 31 – Regressão Múltipla dos tipos de Comportamento na Supressão Emocional

Variáveis	Supressão Emocional	SE	PRC	B	β
SE	.27			.28**	.24
PRC	.15	.39		.10	.05
				Constante	8.643
M	11.36	7.44	6.43		
DP	2.65	2.21	1.43		
					R ² = .07 R ² Ajustado= .06 R= .26**

SE-Sintomas Emocionais; PRC-Problemas de Relacionamento com os Colegas; **p<.001

Também os resultados da tabela 31 parecem indicar que a relação existente entre as variáveis é fraca. O valor de R² obtido é reduzido e dá conta que apenas 7% da variância da “Supressão Emocional” é explicada pelos “Sintomas Emocionais” e pelos “Problemas de Relacionamento com os Colegas”.

Os “Sintomas Emocionais” contribuem significativamente para a predição da “Supressão Emocional” com cerca de 24.

O conhecimento prévio dos resultados leva-nos a refletir sobre eles e a promover a sua discussão. Neste capítulo pretende-se rever as premissas que sustentaram esta investigação, estabelecer a sua ligação com os resultados obtidos e oferecer uma visão mais ampla sobre o seu contributo para a comunidade científica. A ordem de apresentação respeitará a disposição assumida na enunciação dos objetivos no capítulo 3 e encontrar-se-á dividida em dois grandes momentos.

O primeiro momento faz referência ao principal pilar da presente investigação, ou seja, a tradução e adaptação do *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents*, ERQ-CA (Gullone, & Taffe, 2011), para adolescentes portugueses. Para que fosse possível traduzir e adaptar este instrumento, que consiste numa medida de autorrelato capaz de avaliar a capacidade que as crianças e adolescentes possuem para regular as suas emoções recorrendo ao uso de duas estratégias regulatórias, a “Reavaliação Cognitiva” e a “Supressão Emocional”, foi necessário avaliar as suas qualidades psicométricas, começando pela validade fatorial, seguindo-se a fidelidade e a validade de conteúdo.

Na análise fatorial do questionário replicou-se a estrutura original, proposta por Gross e John (2003) no ERQ e assumida por Balzarotti, John e Gross (2010) na adaptação italiana e por Gullone e Taffe (2011) na adaptação para crianças e adolescentes (ERQ-CA), de dois fatores, a “Reavaliação Cognitiva” e a “Supressão Emocional”. À semelhança dos estudos anteriores também a versão portuguesa aponta para a existência destes dois fatores com os itens a aparecerem distribuídos de igual forma como no original, ou seja, seis a medir a *Reavaliação Cognitiva* (item 1, 3, 5, 7, 8 e 10) e quatro a *Supressão Emocional* (item 2, 4, 6 e 9). A solução bifatorial explicou um total de 45% da variância, sendo 27.7% respetiva à primeira subescala e 17.3% à segunda. Este comportamento psicométrico revela-nos que a formulação dos itens foi a adequada demonstrando não despertarem dúvidas relativamente aos construtos que estão a ser avaliados. Desta forma, é possível afirmar que a versão portuguesa assume uma estrutura fatorial igual à do estudo original (Gullone, & Taffe, 2011).

Em termos de fidelidade do ERQ-CA, observámos que os valores de *alpha* de Cronbach encontrados na versão portuguesa para a “Reavaliação Cognitiva” e para a “Supressão Emocional” são inferiores aos encontrados no estudo original. Enquanto, neste estudo, a “Reavaliação Cognitiva” apresenta uma consistência interna de .76 e a “Supressão Emocional” de .54, no estudo australiano a primeira apresenta uma consistência interna de .83 e a segunda de .75. A disparidade observada nos valores de consistência, com especial significância na subescala “Supressão Emocional” uma vez que na versão portuguesa revela uma homogeneidade pobre e na versão original aceitável, pode ter como fator explicativo a dimensão da amostra. De facto o presente estudo conta apenas com 34% da dimensão da amostra original (282 adolescentes para 827). Outro fator explicativo pode ser a dimensão da escala. De acordo com Briggs e Cheek (1986) o valor de *alpha* de Cronbach é suscetível a escalas pequenas, podendo revelar-se inferior ao aceitável. Nestas situações os autores sugerem que se dê especial atenção à média da correlação inter-item. A análise confirmou que todos os itens contribuem para a consistência interna da respetiva subescala e para o questionário de avaliação da regulação das emoções.

Relativamente à validade de conteúdo do ERQ-CA, os resultados das correlações calculadas entre as subescalas e o valor total do questionário indicaram a existência de uma relação estatisticamente significativa. Este indicador revela que as subescalas avaliam, concomitantemente, o mesmo construto – a regulação das emoções.

O conhecimento dos resultados dos três passos leva-nos confirmar a primeira hipótese formulada nesta investigação. A versão portuguesa do ERQ-CA possui boas qualidades psicométricas.

O segundo momento ficou reservado à análise da relação existente entre o questionário e outras medidas psicológicas (personalidade e comportamento), que se esperaria estarem relacionadas, e à análise da relação existente entre a regulação das emoções e as variáveis individuais dos adolescentes (género e idade).

Apoiados nas conceções de que as características da personalidade se encontram associadas positivamente com as estratégias de regulação das emoções (Schmeichel, Volokhov, & Demaree, 2008; Turliuc, & Bujor, 2012), sendo as primeiras capazes de influenciar a adoção e aplicação das segundas (Jesen-Campbell, Knack, Waldrip, & Campbell, 2007), partimos para a formulação de hipóteses que pretendemos agora analisar. Verificámos que existe uma correlação significativa mas com direções diferentes entre as estratégias de regulação “Reavaliação Cognitiva” e “Supressão Emocional” e as características “Hostilidade”, “Inresponsividade Emocional”

e “Visão Negativa do Mundo”, confirmando assim a observação dos autores nas investigações anteriores. Adolescentes com características diferentes adotam estratégias de regulação distintas para regular as suas emoções.

Os resultados também vêm reforçar a ideia de que adolescentes com características da personalidade mais funcionais/positivas tendem a usar com maior frequência a estratégia “Reavaliação Cognitiva” na regulação das emoções, contrariamente àqueles com características menos funcionais que recorrem na maioria das vezes à “Supressão Emocional” (Caspi & Shiner, 2006; Gullone & Taffe, 2011; Jensen-Campbell et. al, 2003; Morris, et. al, 2007; Khodarahimi, et. al, 2010), sendo que a “Supressão Emocional”, contrariamente à “Reavaliação Cognitiva”, frui consequências afetivas, cognitivas e sociais negativas (Gross, 2002, 2008; Gross & Thompson, 2007; John & Gross, 2004). Ainda que no nosso estudo não se tenha debruçado sobre nenhuma das características da personalidade estudadas em estudos anteriores (e.g., “Reatividade”, Hipersensibilidade”, “Disposição Ciclotímica”, “Conscienciosidade”, “Amabilidade”, “Extroversão”, “Neuroticismo”; “Extroversão) conseguimos confirmar as hipóteses teóricas. Adolescentes com níveis inferiores de “Hostilidade”, “Inresponsividade Emocional” e “Visão Negativa do Mundo” recorrem com maior frequência à modificação do seu pensamento sobre a situação ou das suas capacidades para lidar com as exigências da mesma (alterando o significado – “Reavaliação Cognitiva”), e adolescentes com níveis superiores de “Inresponsividade Emocional” e “Visão Negativa do Mundo” optam claramente por inibir intencional e conscientemente o comportamento que expressa a emoção experienciada (“Supressão Emocional”).

A escolha de características diferentes daquelas que já haviam sido estudadas foi intencional e pensada. Fez parte dos nossos objetivos conhecermos se a utilização de determinada estratégia regulatória acontecia da mesma forma quando envolvidas características diferentes.

Com base na mesma fundamentação teórica propusemos conhecer que estratégias de regulação seriam adotadas por adolescentes com comportamentos diferentes. Se as características da personalidade influenciam a adoção de dada estratégia, também seria de esperar que o comportamento (definido pelas características da personalidade) estabelecesse alguma relação com as estratégias de regulação. Os resultados são concordantes ao revelarem uma associação negativa estatisticamente significativa entre “Problemas de Comportamento”, “Hiperatividade” e “Problemas de Relacionamento com os Colegas” e a “Reavaliação Cognitiva” e positiva entre esta estratégia e o “Comportamento Pró-social”, e uma associação igualmente significativa mas positiva entre os “Problemas de Relacionamento com os

Colegas” e a “Supressão Emocional”. De facto, também nestes resultados se confirma a concepção de que a estratégia “Reavaliação Cognitiva” está vinculada a aspetos mais funcionais e positivos do indivíduo (emoções positivas) e a “Supressão Emocional” a aspetos mais disfuncionais (emoções negativas) proposta por Phillips e Power (2007). Desta forma, facilmente se compreende as consequências negativas ao nível da afetividade, da cognição e do social, evidenciadas por Gross (2002; 2008), Gross e Thompson (2007) e John e Gross (2004). Nesta situação em concreto, focados no social, compreende-se que crianças que manifestem problemas comportamentais (dificuldade em autoregular o seu comportamento – e.g., agitação, impulsividade, défice de atenção, dificuldade em obedecer), optem pela “Supressão Emocional” (adiando o processo regulatório) e revelem dificuldades em ajustar-se e adequar-se ao seu meio social, experienciando maiores níveis de emoções negativas do que os outros.

Relativamente à existência de diferenças de género relativamente ao uso das estratégias de regulação das emoções reportadas por Pardal (2012), Reverendo (2011), MacDermott e colaboradores (2010), Neumann, Van Lier, Gratz e Koot (2009), Morris, Silk, Steinberg, Myers e Robinson (2007) e Silk, Steinberg e Morris (2003) nas suas investigações, onde tem sido continuamente confirmado uma maior aptência por parte das raparigas para regular as emoções e para recorrerem a estratégias mais adaptativas quando comparadas com os rapazes, quisemos verificar se também as raparigas e os rapazes da nossa amostra diferiam quanto à utilização da “Reavaliação Cognitiva” e da “Supressão Emocional”. A comparação de médias confirmou os postulados anteriores, revelando diferenças estatisticamente significativas entre os géneros na adoção da estratégia de regulação das emoções mais funcional, a “Reavaliação Cognitiva”, com as raparigas a pontuarem mais alto que os rapazes. Na estratégia “Supressão Emocional” não foram observadas diferenças suficientemente significativas.

Uma outra questão que nos propusemos responder nesta investigação foi se a idade seria discriminadora da regulação das emoções, ou seja, se adolescentes com idades diferentes diferiam em termos de utilização de estratégias de regulação. De acordo Carstensen, Mary, Pasupathi e Nesselroade (2000), Gross, Carstensen, Tsai, Skorpen e Hsu (1997), Mroczek (2001), Mroczek e Lolarz (1998), Rocke, Li e Smith (2009) não só a capacidade para regular as emoções é maior quanto maior for a idade do sujeito, como o aumento da idade está diretamente associado a uma menor intensidade de emoções negativas, a uma maior estabilidade de emoções negativas e à utilização de estratégias de regulação adaptativas (focadas nas experiências anteriores). Na nossa investigação, os resultados não corroboram com o observado

pelos anteriores autores. Os resultados não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros relativamente ao uso das duas estratégias de regulação em estudo, a “Reavaliação Cognitiva” e a “Supressão Emocional”, não nos permitindo confirmar a hipótese tórica delineada. Alguns dos fatores explicativos para a ausência de diferenças poderão ser: *a proximidade de idades dos sujeitos* – na nossa investigação os adolescentes tinham idades compreendida entre os 12 e os 15, quando comparado com outras investigações onde participaram sujeitos dos 19 aos 101 anos (Gross, Carstensen, Tsai, Skorpen & Hsu, 1997); o *período desenvolvimental* – de acordo com Sroufe (1997) é na infância que se desenvolvem as estratégias para lidar com as emoções, e conseqüentemente, a capacidade para as regular. Quando este processo não ocorre de forma satisfatória poderá demorar a identificação das emoções, a valorização da experiência emocional, a aquisição de estratégias para lidar de forma adequada com os estados emocionais (Kostiuh & Fouts, 2002, cit. in Phillips & Power, 2007).

Por último, pegando na fundamentação teórica que dá conta de uma associação direta entre características da personalidade e a adoção e aplicação das estratégias de regulação das emoções, com a primeira a influenciar a segunda (Jesen-Campbell, Knack, Waldrip & Campbell, 2007), e convictos do contributo científico que o estudo desta relação com características de personalidade diferentes das estudadas até agora tem para a investigação, quisemos conhecer as relações de predição estabelecidas entre estas variáveis. Satisfazendo esta curiosidade empírica, as análises do nosso estudo confirmam a existência de uma relação estatisticamente significativa entre Personalidade e Regulação das Emoções, ainda que fraca com uma variância entre 10% e 12%. No entanto, nem todas as características parecem contribuir para a predição das estratégias de regulação estudadas. No caso da “Reavaliação Cognitiva” é a “Hostilidade” que contribui significativamente para a sua predição, explicando 25% desta estratégia. No caso da “Supressão Emocional” é a “Inresponsividade Emocional” que mais prediz esta estratégia de regulação das emoções (explicando 27%).

Do mesmo modo, convictos que o padrão comportamental do adolescente também determina a estratégia de regulação das emoções a utilizar, procedemos à análise das relações de predição. À semelhança do observado anteriormente, também foi encontrada uma associação significativa entre o Comportamento e a Regulação das Emoções dos adolescentes em estudo, mas igualmente fraca com uma variância entre 7% e 9%. De acordo com os resultados são os “Problemas de Comportamento” e o “Comportamento Pró-social” que mais predizem a “Reavaliação Cognitiva”,

explicando 29%, e os “Sintomas Emocionais” aqueles que predizem a “Supressão Emocional”, explicando 24%.

Independentemente dos resultados apresentados nestes estudos preditivos se manifestarem importantes e interessantes para a nossa investigação, consideramos que a sua análise deve ser feita pondera e cautelosamente. O facto de se tratar de um estudo exploratório faz com esteja mais suscetível à interação com variáveis não controladas capazes de influenciar e contaminar o processo de regulação das emoções. Desta forma, não é aconselhável que se estabeleça uma relação causal (causa-efeito) entre as variáveis.

Considera-se igualmente oportuno salientar a importância e necessidade de realização de outros estudos portugueses semelhantes, onde possam contar com amostras superiores e com sujeitos de faixas etárias mais alargadas, de forma a dar continuidade à investigação da associação possível entre as variáveis em questão e fortalecer os resultados aqui apresentados e discutidos.

CONCLUSÃO

Compreender o comportamento humano para o saber explicar sempre esteve na ótica dos investigadores. Ao longo do tempo não contiveram esforços a estudar as variáveis psicológicas envolvidas no seu desenvolvimento saudável e patológico e desenvolveram diversas investigações para encontrar fatores explicativos. Nos últimos 10 anos, o interesse voltou-se para a vertente mais positiva do desenvolvimento. Os aspetos que facilitam a adaptação do indivíduo ao meio e promovem o seu desenvolvimento saudável passaram a estar na linha de pensamento. Foi o interesse por esta temática e o desejo de contribuir empiricamente para o estudo da regulação das emoções, salientando alguns dos fatores intrínsecos do adolescente envolvidos no processo, que nos levou a formular um conjunto de questões e a desenvolver este trabalho de investigação. Os principais contributos desta investigação serão apresentados a seguir.

No que diz respeito à avaliação da capacidade dos adolescentes para regularem as suas emoções feita pelos adolescentes através do uso de duas estratégias distintas, concluímos que nesta amostra portuguesa o *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA) (Gullone & Taffe, 2011) apresenta qualidades satisfatórias e semelhantes às apresentadas pelos autores na versão original. Em simultâneo, revelou tratar-se de um instrumento de medida de fácil compreensão, administração e cotação. A sua aplicação será facilmente conseguida em diferentes contextos, nomeadamente o escolar que foi o escolhido neste trabalho. Assim, numa realidade carente de medidas traduzidas e adaptadas para avaliar este construto em adolescentes, consideramos que o ERQ-CA assume um papel importante na compreensão das trajetórias desenvolvimentais, na medida em que permite verificar a estratégia reguladora que os adolescentes tendem a assumir perante as diferentes situações e, conseqüentemente, conhecer um dos fatores que contribui para o seu desenvolvimento saudável e adaptativo.

Tomando em consideração os outros objetivos que estão na base deste estudo, os resultados dos estudos correlacionais vão na mesma direção e chamam a atenção para a existência de uma relação significativa e negativa entre características da personalidade menos adaptativas e a adoção de uma estratégia de regulação mais funcional (“Reavaliação Cognitiva”) e para uma relação significativa e positiva entre características da personalidade desadaptativas e a adoção de uma estratégia menos funcional (“Supressão Emocional”). Os resultados da associação realizada entre o tipo

de comportamento assumido e as estratégias utilizadas pelos adolescentes na regulação das suas emoções não só se mostraram corroborantes, como enaltecem os anteriores. Também os adolescentes cujo comportamento se revela menos adaptativo à realidade (social, escolar e familiar) demonstram menos competências reguladoras assumindo a estratégia de regulação menos funcional (“Supressão Emocional”, contrariamente àqueles que assumem um comportamento menos problemático que optam claramente pela estratégia de regulação mais funcional (“Reavaliação Cognitiva”). Estas constatações permitem-nos ir ao encontro do defendido por Gross (2002, 2008), Thompson (2007), John e Gross (2004) e Phillips e Power (2007) e afirmar que a “Reavaliação Cognitiva”, enquanto estratégia de regulação das emoções, está associada positivamente à vivência de emoções mais positivas, à diminuição de emoções negativas e à adaptabilidade, enquanto que a “Supressão Emocional” se encontra associada positivamente à experiência de emoções negativas, ao prejuízo de diversos domínios do funcionamento (nomeadamente o social, escolar e familiar) e à inadaptabilidade.

Posteriormente, reforçamos esta ideia verificando que características da personalidade como a “Hostilidade” e a “Inresponsividade Emocional”, e comportamentos como “Problemas de Comportamento”, “Comportamento Pró-Social” e “Sintomas Emocionais” contribuem significativamente para a predição das estratégias de regulação usadas pelos adolescentes.

Relativamente às outras variáveis individuais em estudo, constatamos, no caso do género, que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da regulação das emoções, mais especificamente ao nível da “Reavaliação Cognitiva”. O género feminino pontua mais alto do que o masculino nesta estratégia, indicando que recorre com maior frequência à “Reavaliação Cognitiva” para regular as suas emoções do que o género masculino. Na variável idade não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no uso das estratégias de regulação das emoções, levando-nos a refutar a nossa hipótese inicial.

Um olhar global sobre os resultados conseguidos, leva-nos a concluir que a diversidade do comportamento humano, que não acontece desordenadamente, mas organizado em padrões de conduta facilmente identificáveis e características próprias, condiciona e influencia a capacidade individual para regular as emoções, repercutindo-se positiva e negativamente no desenvolvimento saudável e adaptativo de cada um.

Perante estes factos, somos a considerar que os objetivos orientadores desta investigação foram satisfatoriamente conseguidos. Contudo, independentemente de

ser ter conseguido dar respostas às questões relativas ao uso de estratégias de regulação das emoções por adolescentes portugueses e à sua relação com outras variáveis psicológicas, não descuro o facto de termos encontrado algumas limitações no caminho empírico e destas comprometerem a generalização dos resultados obtidos. Deste modo, seguidamente, enunciamos as principais limitações encontradas e sugerimos algumas propostas orientadoras para futuros trabalhos neste domínio científico.

Ainda que os resultados deste primeiro estudo psicométrico do ERQ-CA se tenham revelado aceitáveis em termos de estrutura fatorial confirmatória, fidelidade e validade, e comparáveis à versão adaptada por Gullone e Taffe (2011), parece-nos imprescindível conhecer o comportamento psicométrico do questionário numa amostra adolescente com um intervalo de idades mais alargado. O facto de termos considerado apenas adolescentes dos 12 aos 15 anos, contrariamente aos adolescentes assumidos pelos autores cujas idades estiveram compreendidas entre os 10 e os 18, representa para nós uma limitação. Acreditamos que uma faixa etária mais alargada determinaria se a idade teria um efeito significativo no uso das estratégias de regulação, dado que não foi observado na presente investigação.

Uma outra limitação encontrada, prende-se com a ausência de um estudo de estabilidade temporal dos resultados do ERQ-CA através do cálculo do coeficiente de precisão teste-reteste, à semelhança do que foi feito pelos autores (num período de 12 meses; Gullone & Taffe, 2011). Em termos psicométricos a estabilidade temporal dos resultados num questionário representa a independência dos resultados obtidos numa observação referente ao momento em que esta acontece. Este aspeto de consistência ou replicabilidade das medidas empírica confere aos estudos sobre a precisão um papel extremamente importante, justificando a sua concretização. Assim, conscientes da presente limitação, consideramos importante e necessário que futuras investigações considerem a replicabilidade dos resultados obtidos com o ERQ-CA no tempo como objetivo de trabalho, de forma a avaliar a estabilidade temporal do questionário.

O uso exclusivo de medidas de autorrelato, assume-se igualmente como uma limitação. O problema da validade psicométrica das medidas de autorrelato tem sido levantado ao longo dos tempos por diferentes autores por serem consideradas estimativas que o indivíduo faz acerca do seu comportamento, das suas atitudes, dos seus processos cognitivos e das suas emoções (Gonçalves, 1995). De acordo com o autor, a validade dos relatos que os indivíduos fazem acerca de si depende, essencialmente, do conhecimento que possuem sobre os domínios questionados e do conhecimento que possuem sobre o seu *self*, ainda que sob da influência da

desejabilidade social (tendência para parecer mais positivo). Tratando-se de uma amostra de adolescentes, consideramos a tarefa de validação dos autorrelatos mais difícil. É natural que nesta fase do desenvolvimento o auto-conhecimento seja escasso e necessite de mais tempo para ser consolidado e é igualmente aceitável que os adolescentes sintam dificuldades em relatar com precisão as suas emoções quando muitas das estratégias de regulação são inconscientes. Posto isto, considerando que a regulação das emoções envolve processos internos que não são diretamente observáveis, é necessário que investigações futuras com o ERQ-CA introduzam outras medidas complementares para avaliar o mesmo construto, nomeadamente a observação comportamental em contexto laboratorial, a informação de outras fontes (e.g., pais, professores, amigos) e medidas psicofisiológicas.

Afigura-se igualmente importante que a versão portuguesa do *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA) seja utilizada em mais estudos nacionais, de forma a validar as suas características adicionais, mais especificamente, a sua validade convergente, discriminativa e preditiva. Só este trabalho permitirá testar outras direções prováveis de influência.

Por ultimo, atendendo aos resultados conseguidos com esta investigação, consideramos importante que continuem a ser desenvolvidos esforços para estudar e compreender como a adoção de estratégias de regulação das emoções acontece na vida de cada um de nós e quais os fatores suficientemente explicativos para a variação observada. A continuidade e intensidade deste trabalho permitir-nos-á explicar muitos comportamentos e atitudes até agora ausentes de explicação. O comportamento pré-delinquente (e.g., roubar, mentir sistematicamente, enganar, agredir verbal e fisicamente), as relações interpessoais, o desempenho escolar propriamente dito e o namoro são alguns domínios que consideramos interessantes no estudo da regulação das emoções em adolescentes. Compreender como a regulação das emoções é feita por adolescentes cujo comportamento pré-delinquente foi sinalizado, por adolescentes com/sem problemas no seu relacionamento com os outros, por adolescentes com diferentes desempenhos escolares e por adolescentes que vivem a situação do namoro contribuirá significativamente para o conhecimento científico existente em torno desta temática.

Assim, independentemente das limitações apresentadas, consideramos que esta investigação representa um contributo importante para a investigação nacional e para a literatura desenvolvimental. A tradução e adaptação do ERQ-CA, bem como a

identificação de características da personalidade e tipos de comportamento como preditoras de estratégias de regulação, permitiu-nos acrescentar um parágrafo ao capítulo dos fatores que influenciam e explicam o processo de regulação das emoções.

BIBLIOGRAFIA

A

- Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999a). A longitudinal study of emotion expression and personality development. *Journal of personality and social psychology*, 77, 566-577.
- Abe, J. A. A., & Izard, C. (1999b). The developmental functions of emotions: an analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition & Emotion*, 13, 523-549.
- Adesina, O. J. (2011). Influence of personality types and academic procrastination on the academic achievements of senior secondary school adolescents in Ibadan Metropolis. *IFE Psychologia*, 19, 84-92.
- Ahadi, S., & Rothbart, M. (1994). *Temperament, development, and the big five. The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, inc.
- Allport, G. W. (1931). What is a trait of personality? *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 25, 368–372.
- Allport, G. W. (1973). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Althoff, R. W. (2010). *The big five personality traits as predictors of academic maturity*. Master's Thesis, Eastern Illinois University, Illinois.
- Arango, M. I. R. (2007). Regulação emocional y competencia social en la infancia. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 3 (2), 349-363.

B

- Bagby, R. M., Marshall, M. B., & Georgiades, S. (2005). Dimensional personality traits and the prediction of DSM-IV personality disorder symptom counts in a nonclinical sample. *Journal of Personality Disorders*, 19, 53-67.
- Baltazar, A. M. M. (2009). *All you need is music: caracterização da regulação emocional dos jovens através da música*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Balzarotti, S., John, O.P., & Gross, J.J. (2010). An Italian adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Journal of Psychological Assessment*, 26, 61-67.
- Barenbaum, N. B., & Winter, D. G (2008). History of modern personality theory and research. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3ed. pp., 3-26). New York: Guilford.

- 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, K.C. (1998). A functionalist perspective to the development of emotion. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 109-133) New York: Plenum.
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 20-46.
- Becker, A., Woerner, W., Hasselhorn, M., Banaschewski, T., & Rotherberger, A. (2004). Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13 (2), 11-6.
- Bennett, P. (2002). *Introdução clínica à psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi Ediores.
- Betts, J., Gullone, E., & Allen, J. S. (2009). An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: A correlational study. *British Journal Developmental Psychology*, 27, 472-485.
- Boekaerts, M. (2002). Intensity of emotions, emotional regulation, and goal framing: How are they related to adolescents' choice of coping strategies? *Anxiety, Stress and Coping*, 15 (4), 401-412.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1 Attachment* (2^a ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2 Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 3 Loss, sadness and separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical implications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75 (2), 340-345.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54, 106-148.
- Buss, D. M. (2004). *Evolutionary psychology: the new science of the mind*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

C

- Calkins, S. D. (1994). *Origins and Outcomes of Individual Differences in Emotion Regulation. The Development of Emotion Regulation: Biological and*

- Behavioral Considerations, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 53-72.
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal Psychopathology Behavior Assessment*, 32, 92-95.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 294-402.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377-394.
- Cardoso, C. M. P. (2010). *Estratégias de coping, bem-estar e adaptação nas crianças e adolescentes com cancro: estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Carstensen, L.L., Mayr, U., Pasupathi, M., & Nesselroade, J.R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 644–655.
- Caspi, A., & Shiner, R. L. (2006). Personality Development. Em N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development*. New York: Wiley.
- Cattell, R. B. (1990). Advances in Cattellian personality theory. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality* (pp. 101-110). New York: The Guilford Press.
- Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (2007). Emotion regulation and aging. In J.J Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 307-322). New York: Guildford Press.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cisler, J. M., & Olatunji, B. O. (2012). Emotion regulation and anxiety disorders. *Current Psychiatry Reports*, 14, 182-187.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & O'Donnell-Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations*.

Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, (73-100, Serial No. 240), 250-283.

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventor (NEO-PI-R) and Five Factor Inventor (NEO-FFI) Professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1993). *Personality disorders and the Five-Factor Model Personality*. Washington: American Psychological Association.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, 16, 219-226.

D

- Damásio, A. (1999). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano* (19ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Looking for Spinoza. Joy, sorrow and the feeling brain*. London: William Heinemann.
- Damásio, A. (2004). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (19ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology and resilience brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist*, 55, 1196-1212.
- Dennis, T. A. (2007). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation and Emotion*, 31, 200–207.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (2001) Early temperament and emotional development. In A. F. Kalverboer & A. Grawsbergen (Eds.) *Handbook of brain and behaviour in human development*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 498-508.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: an integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27 (2), 125-156.
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M. (2010). Emoções, “stress”, ansiedade e “coping”: estudo qualitativo com treinadores de nível internacional. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 24 (3), 331-342.
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, 5, 49-70.

- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dodge, K.A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garber & K.A. Dodge (Eds.), *The development of affect regulation and dysregulation* (pp. 3-11). New York: Cambridge Press.
- Duclos, S. E., & Laird, J. D. (2001). The deliberate control of emotional experience through control of expressions. *Cognition & Emotion*, 15 (1), 27-56.

E

- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 236 -259.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L., (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75 (2), 334-339.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Liew, J., Zhou, Q., Losoya, S. H., & Cumberland A. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*, 45, 988-1008.
- Eisenberg, N., & Zhou, Q. (2000). Regulation from a developmental perspective. *Psychological Inquiry*, 11 (3), 166-171.
- Estrada, M. R. M. (2007). *Regulação das emoções e mecanismos de defesa. A fantasia na prova "Era uma vez..."*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

F

- Feeser, M., Prehn, K., Kazzer, P., Mungee, A., & Bajbouj, M. (2014). Transcranial direct current stimulation enhances cognitive control during emotion regulation. *Brain Stimulation*, 7, 105-112.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia* (5a ed.) Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, C. (2010). *A personalidade, os Estilos de Pensamento e os Resultados Escolares*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Piaget de Viseu.
- Ferreira, C., & Alves, P. (2011). A Personalidade e os Resultados Escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45, 79-92.
- Ferris, T. L. J. (2004). A new definition of measurement. *Measurement*, 36 (1), 101-109.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex, drugs and rock 'n' roll*. Los Angeles: Sage Publications.

- Franco-Borges, & Vaz-Rebello. (2009). *Questionário de Avaliação da Personalidade* adaptação portuguesa do *Child PAQ – Personality Assessment Questionnaire*. Documento não publicado.
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38, 184-188.
- Fridja, N. H. (2004) The psychologists' point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. 2nd. ed.(pp.59-74) New York: The Guilford Press.
- Folkman, S., & Lazarus, R .S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping du ring three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Fonseca, A. C., Loureiro, M. J., & Gaspar, M. F. (2004). Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ-Por. Acedido em <http://www.sdqinfo.com>

G

- Gaspar, M. F. & Paiva, P. S. (s/data). Parenting practices and children's socio-emotional development: A study with Portuguese community preschool age children.
- Garber, J., & Dodge, K. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.
- Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., & ten Cate, R. (2008). Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. *Journal of Adolescence*, 32 (2), 449-454.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28, 619-631.
- Gartstein, M., & Rothbart, M. (2003). Studying infant temperament via the revised infant behavior questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 26, 64-89.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gilbert, K. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32, 467-481.
- Gjersing, L., Coplehorn, J. R. M., & Clausen, T. (2010). Cross-cultural adaptation of research instruments:Language, setting, time and statistical considerations. *BMC Medical Research Methodology*, 10, 13.

- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Gonçalves, M. M. (1995). *Auto-conhecimento e acesso introspectivo. Do self reificado ao self narrative*. CEEP, U.M.: Braga.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of American and Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *International Review of Psychiatry*, 15, (173 -177).
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41-54.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. 2007. The role of emotion regulation and children’s early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy: coaching clients to work through their feelings*. Washington DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L. (2006). Emotion-focused therapy: A synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36, 87-93.
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52, 616-621.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928 – 941.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (1999a). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin & O. P. Johns (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2^aed) 525-552. New York: Guilford.

- Gross, J. J. (1999b). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 497-512). New York: The Guilford Press.
- Gross, J.J., Carstensen, L. L., Tsai, J., Skorpen, C. G., & Hsu, A. Y.C. (1997). Emotion and aging: experience, expression, and control. *Psychology and Aging*, 12(4), 590-599.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 970-986.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J.J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: conceptual foundations. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guildford Press.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2011). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A Psychometric Evaluation. *Psychological Assessment*. 24, 1-9.

H

- Hall, C. S., Lindzey, G., & Campbell, J. B. (2000). *Teorias da Personalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C.

D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hansenne, M. (2005). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.

Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.

Hill, M.M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Holahan, C., & Moos, R. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 946-955.

I

Izard, C. E. (1972). *Patterns of emotions: A new analysis of anxiety and depression*. New York: Academic Press.

Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.

Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2004). Motivational, organization and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. (pp.253-264) New York: The Guilford Press.

Izard, C.E., Fine, S., Mostow, A., Frentacosta, C., & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14, 761-787.

Izard, C. E., & Harris, P. (1995). Emotional development and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & V. Carlson (eds.) *Child maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. (pp.467-503) Cambridge: Cambridge University Press.

J

James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind*, 9, 188-205.

Jensen-Campbell, L. A., Gleason, K. A., Adams, R., & Malcolm, K. T. (2003). Interpersonal conflict, agreeableness, and personality development. *Journal of Personality*, 71(6), 1059-1086.

Jensen-Campbell, L. A., Knack, J. M., Waldrip, A. M., & Campbell, S. D. (2007). Do Big Five personality traits associated with self-control influence the regulation of anger and aggression? *Journal of Research in Personality*, 41, 403-424.

- John, O. P., & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual Issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3 ed. pp., 114–158). New York: Guilford.
- John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (2008). *Handbook of personality: Theory and research* (3^{ed.}). New York: Guilford Press.
- Joormann, J., & Gotlib, I. H. (2009). Emotion regulation in depression: relation to cognitive inhibition. *Cognition & Emotion*, 24, 281-298.

K

- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59,7-24.
- Kessler, E. M., & Staudinger, U. M. (2009). Affective experience in adulthood and old age: The role of affective arousal and perceived affect regulation. *Psychology and Aging*, 24, 349–362.
- Khodarahimi, S., Hashimah, I., & Mohd-Zaharim, N. (2011). Cyclothymic Hypersensitive Temperament, Emotion Regulation, Positive and Negative Affects, and Attachment Style in a Non Clinical Sample: Gender and Ethnic Differences and Predictors. *Individual Differences Research*, 9, 183-198.
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3 (2), 199-208.
- Kokkonen, M., & Pulkkinen, L. (1999). Emotion regulation strategies in relation to personality characteristics indicating low and high self-control of emotions. *Personality and Individual Differences*, 27, 913-932.
- Kring, A. M., & Bachorowski, J. (1999). Emotions and psychopathology. *Cognition and Emotion*, 13, 575-599.
- Kurtz, J. E., & Tiegreen, S. B. (2005). Matters of conscience and conscientiousness: The place of ego development in the five-factor model. *Journal of Personality*.

L

- 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.

- 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.
- Lazarus, R. S. (1991a). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lazarus, R.S. (1991b). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46.
- Lazarus, R. S., DeLoings, A., Folkman, S., & Gruen, R. (1985). Stress adaptational outcomes: The problem of confounded measures. *American Psychologist*, 40, 770-779.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Coping and Adaptation*. New York: Springer.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster.
- LeDoux, J. (1998). *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Lench, H. C., Flores, S. A., & Bench, S. W. (2011). Discrete Emotions Predict Changes in Cognition, Judgment, Experience, Behavior, and Physiology: A Meta-Analysis of Experimental Emotion Elicitations. *Psychological Bulletin*, 137 (5), 834-855.
- Letcher, P., Sanson, A., Smart, D., & Toumbourou J. W. (2012). Precursors and correlates of anxiety trajectories from late childhood to late adolescence. *Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41, 417-432.
- Levenson, R. H. (1994). *Human emotion: a functional view*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, M. (2004b) Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. 2^aed.(pp.623-636) New York: The Guilford Press.
- Lewis, A. R., Zinbarg, R. E., & Durbin, C. E. (2010). Advances, problems, and challenges in the study of emotion regulation: A commentary. *Journal Psychopathology Behavior Assessment*, 32, 83-91.
- Lima, M. P., & Simões, A. (1997). O Inventário da Personalidade NEO-PI-R: Resultados da aferição portuguesa. *Psychologica*, 18, 25-46.
- Lima, M. P., & Simões, A. (2000). *NEO-PI-R, Inventário de Personalidade Neo Revisto. Manual Profissional* (1^a ed.). Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.

Lima, M. O., & Simões, A. (2003). Inventário de Personalidade Neo Revisto (NEO-PI-R). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Eds.) *Avaliação Psicológica – Instrumentos Validados para a População Portuguesa* (pp. 15-32). Coimbra: Quarteto.

M

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. R., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (2), 133-140.

Machado, T.S., & Pardal, A. (2013). Padrões adaptativos de aprendizagem e estratégias de regulação das emoções em adolescentes. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVII (2), 134-150.

Machado, T. S., & Reverendo, I. M. (2012). Regulação emocional em adolescentes (ERICA): estudo da relação com a perceção da aceitação-rejeição materna. *Colóquio Psicologia Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática-Actas*, 1596-1610.

Machado, T. S., & Reverendo, I. M. (2013). Regulação das emoções e satisfação com a vida em adolescentes: estudo da adaptação e validação da versão portuguesa do ERICA. In A. Pereira, M. Calheiros, et al (Org.). *Livro de Atas VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.13-20). Associação Portuguesa de Psicologia.

Magai, C., & Cohen, C. I. (1998). Attachment style and emotion regulation in dementia patients and their relation to caregiver burden. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 53,147-154.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1986). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do spss* (3ªed). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Martins, E. I. C. (2007). *Regulação emocional didática, temperamento e nível de desenvolvimento aos 10 meses como preditores da qualidade da vinculação aos 12/16 meses*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Martins, M. C. A., & Melo, J. M. C. D. (2009). Emoção...emoção...que implicações para a saúde e qualidade de vida? *Millenium*, 2, 125-148.

- McCrae, R. R. (2004). Human nature and culture: A trait perspective. *Journal of Research in Personality*, 38, 3-14.
- McCrae, R. R. (2006). *O que é a personalidade?* In C. Flores-Mendoza & R. Colom-Marañon (Orgs.). *Introdução à psicologia das diferenças individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). *The five-factor theory of personality*. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3ed. pp.159–181). New York: Guilford
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McCrae, R. R., & Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 547-566.
- Melo, A. I. M. T. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Michel, G., & Purper-Ouakil, D. (2006). *Personalidade e Desenvolvimento: do normal ao patológico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 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.
- Mroczek, D.K. (2001). Age and emotion in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 87–90.
- Mroczek, D.K., & Kolarz, C.M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1333–1349.
- Muris, P., & Ollendick, T. H. (2005). The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 271-289.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

N

- Navas, A. S. (2003). *O cérebro apanhado em flagrante*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Neumann, A., van Lier, P. A. C., Gratz, K. L., & Koot, H. M. (2009). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 20, 1-12.

Nigg, J. T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 395-422.

Nunes, C. H. S. S., & Hutz, C. S. (2007). Construção e validação da escala fatorial de socialização no modelo dos cinco grandes fatores de personalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 20-25.

O

Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell Publishers.

Oliveira, P. A. (2010). *Ajustamento Pessoal e Académico dos/as Pré-adolescentes: Impacto da Aceitação versus Rejeição Parental e do Suporte Social Percecionados*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Otta, E., & Fiquer, J. T. (2004). Bem-estar subjetivo e regulação das emoções. *Psicologia em Revista*, 10, 144-149.

P

Pais-Ribeiro, J. L. (2013). Medida na avaliação psicológica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14 (1), 245-263.

Pais-Ribeiro, J. L., & Rodrigues, A. P. (2004). Questões acerca do coping: a propósito do estudo de adaptação do BRIEF COPE. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5, 3-15.

Pardal, A. C. R. (2012). *Regulação das emoções, padrões adaptativos de aprendizagem & satisfação com a vida. Estudo de tradução e validação do Regulation of Emotion Questionnaire 2 para a população portuguesa*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Parker, J., & Endler, N. (1992). Coping with coping assessment: a critical review. *European Journal of Personality*, 6, 321-344.

Pepping, C. A., O'Donovan, A., & Davis, P. J. (2013). The positive effects of mind fullness on self-esteem. *The Journal of Positive Psychology*, 8 (5), 376-386.

Pervin, L. A., & Cervone, D. (2010). *Personality: Theory and research* (11ªed). Hoboken: John Wiley & Sons.

Pervin, L. A., & John, O. P. (2004). *Personalidade: Teoria e pesquisa* (8ªed). São Paulo: Artmed.

Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.

- Pinto, A. C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, A. M. (2010). *Aceitação - Rejeição Parental Percepcionada e ajustamento psicológico e académico da criança*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pitzer, M., Jennen-Steinmetz, C., Esser, G., Schmidt, M. H., & Laucht, M. (2011). Prediction of preadolescent depressive symptoms from child temperament, maternal distress, and gender: results of a prospective, longitudinal study. *Development and Behavior Pediatrics*, 32, 18-26.
- Portela, R. A. C. (2011). *Caraterização de uma lista de espera de crianças e adolescentes para a consulta de psicologia de um centro de saúde*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Pôrto, W. G. (2006). *Emoção e memória*. São Paulo: Artes Médicas.

Q

-
- Queirós, C. M. L. (1997). *Emoções e comportamento desviante: Um estudo na perspetiva da personalidade como sistema auto-organizador*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Porto.

R

-
- Ratner, C. (2000). A cultural-psychological analysis of emotions. *Cultural Psychology*, 6 (1), 5-39.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75 (2), 346-353.
- Razza, R. A., Martim, A., & Brooks-Gunn, J. (2012). The implications of early attentional regulation for school success among low-income children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 311-319.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Revelle, W., & Scherer, K.R. (2009). Personality and emotion. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *Oxford companion to emotion and the affective sciences* (pp. 303-306), Oxford: Oxford University Press.
- Reverendo, I. M. M. S. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação – rejeição parental. Estudo de adaptação e validação da versão do Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Rocke, C., Li, S.C., & Smith, J. (2009). Intraindividual variability in positive and negative affect over 45 days: do older adults fluctuate less than young adults? *Psychology and Aging, 24*, 863–878.
- Rohner, R. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist, 59*(8), 830-840.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2005). Personality Assessment Questionnaire (PAQ): Test Manual. In R.P. Rohner & A. Khaleque (Eds.). *Handbook for for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. (4^aed). (pp. 187- 215). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. (2008). Parental acceptance-rejection theory studies of intimate adult relationships. *Cross-Cultural Research, 42*, 5-12.
- Rothbart. M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). *Temperament and social behaviour in childhood*. Merrill-Palmer Quarterly, 40, 21-39.
- Rothbart, M. K., & Putnam, S. P. (2002) Temperament and socialization. In L. Pulkinnen & A. Caspi (Eds.) *Paths to successful development: personality in the life course*. (pp. 19- 45). Cambridge: University Press.
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh, & S. W. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp. 167-188). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rothbart, M., & Bates, J. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (6th ed., pp. 99-166). New York: John Willey & Sons.
- Rozin, P., Haidt, J., & McCauly, C. R. (2004) Disgust. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. 2^aed.(pp.637-653) New York: The Guilford Press.

S

- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 237-309). New York: Wiley.
- Saud, L. F., & Tanelotto, M. F. (2005). Comportamento Social na escola: diferenças entre gênero e séries. *Psicologia Escolar e Educacional, 9* (1), (47-57).
- Schmeichel, B. J., Volokhov, R. N., & Demaree, H. A. (2008). Working memory capacity and the self-regulation of emotional expression and experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 1526-1540.

- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 6-66.
- Seley, H. (1979). *The Stress of Life*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Shackelford, T. K. (2006). Recycling, evolution and the structure of human personality. *Personality and Individual Differences*, 41, 1551–1556.
- Shiota, M. N., & Levenson, R. W. (2009). Effects of age on experimentally instructed detached reappraisal, positive reappraisal, and emotional behavior suppression. *Psychology and Aging*, 24, 890–900.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: attachment relationships, mindsight, and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22, 67-94.
- 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, D. L. (2010). *Traços de personalidade e religião: Meio rural versus meio urbano*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Lisboa.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 2, 187-198.
- Sireci, S. G., Yang, Y., Harter, J., & Ehrlich, E. J. (2006). Evaluating guidelines for test adaptations: A methodological analysis of translation quality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(5), 557-567
- Soares, M. A., Moura, M. J., Carvalho, M., & Baptista, A. (2000). Ajustamento emocional, afectividade e estratégias de coping na doença do foro oncológico. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 1 (1), 19-25.
- Sorié, I., Penezié, Z., & Burié, I. (2013). Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. *Psychological Topics*, 22 (2), 325-349.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2000) A preliminary study of the emotion understanding of youth referred for treatment of anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 319-327.
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: University Press.
- Strapasson, E. M., Silva, R. M., & Teodoro, V. (2010). O processo de avaliação psicológica na atuação dos psicólogos organizacionais e do trabalho. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia – Universidade do Minho*, 209-223.

- Streiner, D. L., & Norman, G. R. (2003). *Heath measurement scales: a practical guide to their development and use*. Oxford: Oxford University Press.
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (2), 69-74.

T

-
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4ª ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Tamy, E., Oliver, P. J., Sanjay, S., & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation and peer-rated social function: a 4-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 46, 780-784.
- Tavares, C. F. V. (2014). Adaptação ao ensino superior, personalidade e otimismo em estudantes universitários do 1ºciclo de estudos. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa do Porto.
- Tavares, D., & Freire, T. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista Psicologia Clínica*, 38, 184-188.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3 (4), 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Turliuc, M. N., & Bujor, L. (2012). Emotion regulation between determinants and consequences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 848-852.

V

-
- Vagos, P., Pereira, A., & Beidel, D. (2010). Aaptação e validação de uma escala de medida de cognição na ansiedade social. *Avaliação Psicológica*, 9 (3), 393-402.
- Vaz, F. M., Vasco, A. B., Greenberg, L., & Vaz, J. M. (2010). Avaliação dos processos emocionais dos pacientes em psicoterapia. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 697 - 708). Portugal: Universidade do Minho.
- Verissimo, R. (2005). Inteligência emocional, apoio social e regulação afetiva. *Acta Médica Portuguesa*, 18, 345-352.

W

-
- Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological Assessment, 21* (4), 616-621.
- Weiss, N. H., Tull, M. T., Viana, A. G., Anestis, M. D., & Gratz, K. L. (2012). Impulsive behaviors as an emotion regulation strategy: examining associations between PTSD, emotion dysregulation, and impulsive behaviors among substance dependent inpatients. *Journal of Anxiety Disorders, 3*, 453-458.
- Wong, C. F., Silva, K., Kecojevic, A., Schrager, S. M., Bloom, J. J., Iverson, E., & Lankenau, S. E. (2013). Coping and emotion regulation profiles as predictors of nonmedical prescription drug and illicit drug use among high-risk young adults. *Drug and Alcohol Dependence, 132*, 165-171.
- Wood, J. V., Heimpel, S. A., & Michel, J. L. (2008). Savoring versus dampening: self-esteem differences in regulating positive affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 85* (3), 566-59.

Y

-
- Yap, M. B. H., Allen, N. B., & Sheeber, L. (2007). Using an emotion regulation framework to understand the role of temperament and family processes in risk for adolescent depressive disorders. *Clinical Child and Family Psychology, 10* (2), 180-196.
- Yeung, D. Y., Wong, C. K. M., & Lok, D. P. P. (2010). Emotion regulation mediates age differences in emotions. *Aging & Mental Health, 15*, (3), 414-418.

Z

-
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist, 35*, 151-175.
- Zajonc R.B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist, 39*, 117-123.
- Zajonc, R. B. (1998). Emotions. In: D. S. F. Gilbert, & G. Lindzey, (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 591-632). New York: Oxford University Press.

ANEXOS

DECLARAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO

Ex.mo (a) Senhor (a) Diretor (a)

Eu, Cristina Sofia de Almeida Ferreira e Escaroupa, a realizar a Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Sousa Machado, venho solicitar a Vossa Excelência que seja concedida autorização para realizar, neste estabelecimento de ensino, a aplicação de questionários a alunos com idades entre os 12 e os 15 anos.

A investigação tem como objetivo central o estudo do desenvolvimento da regulação das emoções em adolescentes portugueses. Para tal pretendemos aplicar um questionário sociodemográfico (dados dos alunos, como *idade, género, ano de escolaridade*); a escala de *Regulação das Emoções [Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)]*, e outra a escala de personalidade (*Personality Assessment Questionnaire [QAP]*).

Após o consentimento informado dos respetivos encarregados de educação, propõe-se a realização de uma única sessão, com a duração de cerca de 30 minutos para a explicação e aplicação dos instrumentos referidos.

Os dados resultantes dessa recolha serão processados apenas em termos estatísticos, garantindo o anonimato (nunca é pedido o nome) dos intervenientes e confidencialidade da informação.

Este projeto visa, igualmente, a adaptação e tradução da escala *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)* para a população portuguesa, sendo a Vossa participação um contributo importante e essencial no seu desenvolvimento.

Estarei ao inteiro dispor para eventuais esclarecimentos que seja necessário dar relativamente às informações aqui dispostas⁸.

Agradeço desde já a atenção dispensada e a sua colaboração!

(Cristina Ferreira)

⁸ cristina.sa.ferreira@gmail.com ; Telemóvel: 967109381

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
Diretor (a) do Agrupamento de Escolas, abaixo assino e declaro que compreendi a explicação que me foi fornecida relativamente ao estudo em questão, tomei conhecimento dos objetivos e do método previsto, autorizando que a mestranda Cristina Ferreira recolha, nesta escola, a sua amostra para a investigação.

_____, _____ de _____, _____ .
(Localidade) (Dia) (Mês) (Ano)

(O (A) Diretor (a) do Agrupamento)

DECLARAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo.(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Venho por este meio solicitar a Vossa Excelência que participe e que autorize o seu educando a participar numa investigação científica que tem como objeto de estudo do *Desenvolvimento da Regulação das Emoções em adolescentes* com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, sendo que o contributo dos pais assume especial importância. A investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e pretende abranger os Distritos de Viseu e Coimbra.

Para o seu desenvolvimento será necessário aplicar alguns instrumentos ao seu educando, nomeadamente um questionário sociodemográfico, o *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA) e duas subescalas do *Personality Assessment Questionnaire* (QAP), e que preencha também um questionário, o Questionário de Capacidades e Dificuldades.

Os dados resultantes desta recolha serão processados apenas em termos estatísticos, garantindo o seu anonimato e a do seu educando (nunca é pedido o nome), assim como a confidencialidade da informação disponibilizada.

Este projeto visa ainda a adaptação e tradução do *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* para a população portuguesa, sendo que a Vossa participação assume um contributo muito significativo.

Estarei ao inteiro dispor para eventuais esclarecimentos que seja necessário dar relativamente às informações aqui dispostas⁹.

Coimbra, janeiro de 2014

(Cristina Ferreira)

⁹ cristina.sa.ferreira@gmail.com ; Telemóvel: 967109381

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo em questão, que tomei conhecimento dos objetivos e métodos previstos e que vou participar e autorizar o meu educando a participar na investigação de Cristina Ferreira.

(O(a) Encarregado(a) de Educação)

ID: _____

Questionário Sociodemográfico (adolescentes)

Este questionário tem como objetivo reunir alguns dados pessoais sobre ti que estarão protegidos pelo anonimato (o teu nome não será registado em nenhum lado deste questionário) e pela confidencialidade (os teus dados não serão revelados a ninguém e servirão apenas para fins estatísticos). Um outro aspeto que deves ter em consideração é que não existem respostas certas nem respostas erradas, existem apenas as tuas respostas. Assim, quando responderes, pedimos que sejas o mais sincero(a) possível.

Nos itens onde encontras várias possibilidades de resposta deves assinalar com X o (quadrado) indicado e nos itens onde aparece um espaço aberto deves escrever o que te é pedido.

1. GéneroI. Masculino II. Feminino **2. Idade (em anos):** _____**3. Ano de escolaridade:**I. 6ºano II. 7ºano III. 8ºano IV. 9ºano **4. Escolaridade:***Do teu **pai***I. 1º Ciclo - Ensino Primário (1º ao 4º ano) II. 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano) III. 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º ano) IV. Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano) V. Ensino Superior

VI. Outro: _____

*Da tua **mãe***I. 1º Ciclo - Ensino Primário (1º ao 4º ano) II. 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano) III. 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º ano) IV. Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano) V. Ensino Superior

VI. Outro: _____

QAP - crianças e adolescentes

Adaptação portuguesa (Franco-Borges & Oliveira, 2010) do CHILD PAQ (Rohner, 2004)¹⁰

As dezoito afirmações que se seguem descrevem a forma como as pessoas se sentem acerca de si próprias. Lê cada afirmação com atenção e assinala com um **X** a resposta que melhor te descreve. Se a afirmação for basicamente verdadeira em relação a ti, deves questionar-te se é *quase sempre verdadeira* ou se é verdadeira *apenas às vezes* e assinalar o correspondente. Assim como, quando considerares que a afirmação é basicamente falsa (*Raramente Verdadeiro* ou *Quase Nunca verdadeiro*).

	Verdadeiro para mim		Não verdadeiro para mim	
	Frequentemente verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Raramente verdadeiro	Nunca verdadeiro
1. Eu sinto o desejo de lutar ou de ser antipático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu tenho dificuldade em mostrar às pessoas como me sinto (alegre, triste, com medo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Eu sinto que a vida é boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Eu desejo bater em alguma coisa ou em alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. É fácil para mim ser carinhoso(a) para os meus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eu vejo a vida como estando cheia de situações perigosas ou ameaçadoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eu fico tão zangado(a) que atiro ou parto coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eu tenho dificuldade em fazer e manter bons amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Eu penso que o mundo é um lugar bom e feliz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eu gozo com as pessoas que fazem coisas estúpidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. É fácil para mim mostrar à família que os amo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Para mim o mundo é um lugar infeliz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Faço beicinho ou amuo quando me zango.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. É difícil para mim expressar (demonstrar) os meus sentimentos a alguém de quem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹⁰ Versão reduzida da versão experimental - Graciete Franco-Borges da FPCE – UC.

goste.				
15. Eu vejo o mundo como um lugar perigoso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Eu tenho dificuldade em controlar o meu temperamento (feitió, modo de reagir).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. É fácil mostrar aos meus amigos que eu gosto realmente deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. A vida para mim é uma coisa boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)

Gullone & Taffe, 2011

Tradução e Adaptação da Versão Portuguesa

Cristina Ferreira & Teresa Sousa Machado, 2013, FPCE-UC

ID: _____ Idade: _____ Ano de Escolaridade: _____ Género: M / F Data: ___ / ___ / _____

Em baixo, são apresentadas algumas afirmações.

Lê, por favor, cada afirmação e assinala com um círculo a resposta que mais se adequa a ti.

Algumas afirmações podem parecer iguais, no entanto, elas são diferentes em aspetos importantes. Lê com atenção antes de responderes.

1. Quando quero sentir-me mais feliz, eu penso em algo diferente.	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
2. Eu guardo os meus sentimentos para mim mesmo(a).	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
3. Quando não quero sentir-me tão mal (por exemplo, se estou triste, zangado(a) ou preocupado(a)), eu penso em alguma coisa diferente.	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
4. Quando me sinto feliz, tenho o cuidado de não o mostrar.	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
5. Quando estou preocupado(a) com alguma coisa, eu obrigo-me a pensar em algo que me faça sentir melhor.	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
6. Eu controlo os meus sentimentos, não os mostrando aos outros.	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
7. Quando quero sentir-me mais feliz em relação a alguma coisa, eu mudo a maneira de pensar nela.	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
8. Controlo os meus sentimentos acerca das coisas, mudando a maneira como penso nelas.	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
9. Quando eu me sinto mal (por exemplo, triste, zangado(a) ou preocupado(a)), eu tenho cuidado de não o mostrar aos outros.	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
10. Quando quero sentir-me menos mal (por exemplo, menos triste, menos zangado(a) ou menos preocupado(a)) sobre algo, eu mudo a maneira como estava a pensar sobre isso.	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente