

As estratégias de regulação emocional de estudantes de licenciatura: relações com variáveis demográficas e de vida acadêmica

Sofia Pellisson

Evely Boruchovitch

Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

Resumo

A regulação emocional refere-se ao monitoramento e à modificação das emoções e é essencial para o processo de aprendizagem. O objetivo do presente artigo foi identificar as estratégias de regulação emocional de 295 estudantes de licenciaturas e investigar as relações dessas estratégias com as variáveis demográficas (gênero e idade) e de vida acadêmica dos participantes (curso, turno e semestre). Buscou-se ainda examinar quais características da amostra seriam preditoras do relato de uso das estratégias. Os dados foram coletados utilizando um questionário de caracterização e uma escala de estratégias de regulação emocional. Diferentes estratégias foram reportadas, como externalização e isolamento. Emergiram diferenças estatisticamente significativas entre as estratégias relatadas e as variáveis de interesse. O gênero, a área de conhecimento e o semestre foram preditores do relato de algumas estratégias para regular a tristeza, a raiva e a alegria. Espera-se que os resultados contribuam com ações formativas para o aprimoramento da regulação emocional de professores em formação.

Palavras chave: Regulação da emoção. Estratégias de regulação. Formação de professores. Ensino superior.

Emotional regulation strategies of Education programs students: relationships with demographic and academic life variables

Abstract

Emotion regulation refers to the monitoring and modification of emotions and is essential to the learning process. The aim of this article was to identify the

emotional regulation strategies of 295 Education programs students and to investigate the relationship between these strategies and demographic variables (gender and age) and academic life of the participants (course, school shift and semester). We also sought to examine which sample characteristics would be predictive of the reported use of these strategies. Data was collected using a characterization questionnaire and an emotion regulation strategies scale. Participants reported different strategies to regulate their emotions, such as externalization and isolation. Statistically significant differences emerged among reported emotion regulation strategies and variables of interest. Gender, area of knowledge and semester were predictors of the report of some strategies to regulate sadness, anger, and joy. It is expected that the results contribute to formative actions to improve emotional regulation of preservice teachers.

Keywords: Regulation of emotion. Regulation strategies. Teacher education. Higher education.

Estrategias de regulación emocional de estudiantes de licenciatura: relaciones con variables demográficas y de la vida académica

2

Resumen

La regulación emocional se refiere a la monitorización y modificación de las emociones y es esencial para el proceso de aprendizaje. El objetivo de este artículo fue identificar las estrategias de regulación emocional de 295 estudiantes de licenciaturas e investigar las relaciones entre estas estrategias y las variables demográficas (género y edad) y de vida académica de los participantes (curso, turno y semestre). También se buscó examinar qué características de la muestra serían predictoras del uso informado de estrategias. Los datos se recogieron mediante un cuestionario de caracterización y una escala de estrategias de regulación emocional. Se han reportado diferentes estrategias, como la externalización y el aislamiento. Surgieron diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias reportadas y las variables de interés. El género, el área de conocimiento y el semestre fueron predictores del reporte de algunas estrategias para regular la tristeza, la ira y la alegría. Se espera que

los resultados contribuyan a acciones formativas para mejorar la regulación emocional de los docentes en formación.

Palabras clave: Regulación de las emociones. Estrategias de regulación. Formación de profesores. Enseñanza superior.

Introdução

As emoções podem ser definidas como um conjunto de respostas fisiológicas, experienciais, cognitivas e comportamentais desencadeadas por eventos internos ou externos ao indivíduo (Gross; Richards; John, 2006). Podem influenciar os processos psicológicos, como a percepção, a memória, a aprendizagem e o desempenho dos estudantes, interferindo no seu interesse, no seu envolvimento e na sua motivação (Bzuneck, 2018; Pekrun, 2006). De acordo com Bzuneck (2018) e Pekrun (2006), as emoções vivenciadas no contexto educativo são chamadas de emoções acadêmicas e podem ser classificadas como positivas (prazer de aprender, orgulho, alegria, satisfação, esperança, gratidão, alívio) ou negativas (raiva, tristeza, tédio, ansiedade, vergonha, medo, frustração, desesperança). Esses autores afirmam que é inevitável vivenciar tais emoções e, a depender das situações, pode ser necessário que os estudantes as regulem para que seus efeitos e impactos negativos sejam minimizados no processamento das informações e na motivação para aprender.

A regulação emocional pode ser definida como as tentativas de controlar a forma como as emoções são experienciadas e expressas (Gross, 2015). Esse processo envolve a identificação da emoção, bem como a seleção e a implementação de uma estratégia para regulá-la, visando o retorno ou a manutenção de um estado de bem-estar emocional (Eldesouky; English, 2019; Eldesouky; Gross, 2019; Gross, 2015; Mcrae; Gross, 2020). O que determinará se uma estratégia é positiva ou negativa será a ocasião em que ela for utilizada, podendo ser também considerada adaptativa ou desadaptativa (Eldesouky; English, 2019; Schlesier; Roden; Moschner, 2019; Stupnisky; Hall; Pekrun, 2019; Taxer; Gross, 2018; Thompson; Uusberg; Gross; Chakrabarti, 2019).

Gross (2015), Harley, Pekrun, Taxer e Gross (2019) e McRae e Gross (2020) classificam as estratégias de regulação emocional em cinco categorias, a depender da etapa em que as alterações nas trajetórias emocionais são realizadas – início, meio ou fim – e dos recursos envolvidos no processo. Mais especificamente, as estratégias de *seleção da situação* consistem nas ações deliberadas para participar ou não de eventos que possam provocar emoções. As estratégias de *modificação da situação*, por sua vez, referem-se às alterações em situações externas, que reduzam o seu impacto emocional (Gross, 2015). Outra categoria de estratégias é o *investimento da atenção*, que corresponde ao direcionamento da atenção para um elemento neutro na situação, de forma a diminuir o impacto de uma resposta emocional (Gross, 2015). Já as estratégias de *modificação cognitiva* dizem respeito a uma mudança na interpretação de uma situação. A última categoria de estratégias é a *modulação da resposta* que envolve as influências diretas nos componentes experienciais, comportamentais ou fisiológicos de uma resposta emocional, no momento em que a pessoa está experimentando ou expressando a emoção (Gross, 2015; Harley; Pekrun; Taxer; Gross, 2019).

4

De acordo com Goetz, Frenzel, Pekrun e Hall (2006), os professores podem auxiliar seus alunos a desenvolverem habilidades regulatórias, que favorecerão o desenvolvimento emocional dos estudantes, já que as emoções impactam diferentes variáveis presentes no processo de aprendizagem. Discentes que saibam, por exemplo, regular emoções negativas como o tédio e a ansiedade tenderão a evitar distrações ou preocupações infundadas, a serem mais engajados e a se envolverem com mais dedicação nas atividades propostas (Miele; Scholer, 2018). Contudo, para que possam promover a regulação emocional dos alunos, é necessário que os docentes conheçam e regulem suas próprias emoções (Cruvinel; Boruchovitch, 2019; Pekrun, 2014; Taxer; Gross, 2018).

Estudos que investigaram as estratégias de regulação das emoções de futuros docentes ainda são incipientes e apresentam controvérsias quanto ao impacto de variáveis como o gênero, a idade, o semestre, o turno do curso, entre outras, no uso dessas estratégias (Akfirat, 2020; Alhebaishi, 2019; Bortoletto; Boruchovitch, 2013). De acordo com a literatura da área, a idade é uma variável-chave para a regulação emocional. As estratégias

utilizadas por adultos costumam ser mais aprimoradas e sofisticadas (Kopp, 1989; Mcrae; Gross, 2020; Thompson, 1994). No entanto, poucas pesquisas consideraram se outras características demográficas e acadêmicas podem ou não influenciar o relato de uso de estratégias de regulação emocional, o que, certamente, seria valioso para identificar quais grupos de indivíduos necessitam aprender mais sobre como lidar com suas emoções. Pesquisas mostram que estudantes do ensino superior têm maior predisposição para sofrimento psíquico decorrente de emoções negativas (Pompilus; Pompilus, 2021; Trigueiro; Caldas; Silva, 2023). Contudo, são escassas as investigações que abordaram as estratégias de regulação emocional de universitários (Canedo; Andrés; Canet-Juric; Rubiales, 2019; Lasa-Aristu; Delgado-Egido; Holgado-Tello; Amor; Domínguez-Sánchez, 2019; Vally; Ahmed, 2020). Ademais, ressalta-se que a pandemia de COVID-19 foi um período de grande impacto emocional para alunos das diferentes etapas de escolarização, o que tornou a identificação e o aprimoramento das habilidades sociais e emocionais dos estudantes ainda mais necessárias, sobretudo no ensino superior (Cristol; Gimbert, 2021; La Fuente; Pachón-Basallo; Santos; Peralta-Sánchez; González-Torres; Artuch-Garde; Paoloni; Gaetha, 2021; Pompilus; Pompilus, 2021).

5

Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa foi identificar as estratégias de regulação emocional de estudantes de cursos de formação de professores de uma universidade pública brasileira e investigar possíveis relações entre as estratégias de regulação emocional e as variáveis demográficas (gênero e idade) e de vida acadêmica (semestre, turno do curso, curso e áreas de conhecimento dos cursos) desses estudantes. Buscou-se ainda examinar quais características da amostra seriam preditoras do relato de uso das estratégias de regulação da emoção.

Método

Participantes

Fizeram parte da pesquisa 295 estudantes de licenciaturas diversas de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, Brasil. Destes, a maioria era do gênero feminino ($n = 191$; 64.75%), com idades

entre 18 a 49 anos ($M = 22.83$). Os participantes frequentavam cursos nas áreas de Ciências Humanas ($n = 116$; 39.32%), Ciências Exatas ($n = 102$; 34.58%) e Ciências Biológicas ($n = 77$; 26.10%) e os cursos mais frequentes foram licenciaturas em Pedagogia ($n = 59$; 20.00%), Matemática ($n = 44$; 14.92%), Ciências Biológicas ($n = 41$; 13.90%), Física ($n = 24$; 8.14%) e Educação Física ($n = 23$; 7.80%). A maior parte dos alunos estava no 4º semestre ($n = 51$; 17.29%) e em turno integral/diurno ($n = 187$; 63.39%).

Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, descritos a seguir.

Questionário Demográfico e de Vida Acadêmica

O questionário era composto por seis questões fechadas e foi elaborado especificamente para a presente pesquisa para obter informações dos estudantes quanto à idade, ao gênero, ao turno, ao semestre e ao curso que frequentavam.

6

Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos (Boruchovitch; Bortoletto, 2010).

A escala teve como objetivo verificar o relato de uso de estratégias de regulação das emoções e examinar a percepção das emoções dos participantes em si e no outro. A escala é composta por 89 itens, organizados em três subescalas referentes às emoções tristeza (34 itens), raiva (34 itens) e alegria (21 itens) e é do tipo Likert com quatro opções de resposta que variam entre 1, *não tem nada a ver comigo*, a 4, *me descreve muito bem*. A pontuação total fica entre 89 e 356 pontos – quanto mais alta, mais adaptativas serão consideradas as habilidades e estratégias de regulação das emoções do participante. Nas subescalas que avaliam a regulação da tristeza e da raiva, onze itens se referem às estratégias que, de acordo com a literatura, são menos adaptativas ao funcionamento humano (Kopp, 1989; Mcrae; Gross, 2020; Thompson, 1994). Esses itens têm sua pontuação invertida e, como exemplo de um deles, é possível citar: *quando estou triste, não consigo*

fazer nada para que minha tristeza diminua. No tocante às subescalas das emoções raiva e alegria, pode-se citar os seguintes exemplos de item: *quando sinto raiva, procuro pensar em experiências agradáveis e quando estou alegre, realizo atividades agradáveis para manter minha alegria.*

A consistência interna da escala, medida pelo Alfa de Cronbach, foi estimada em dois estudos anteriores realizados em universitários de diferentes estados do Brasil (Bortoletto; Boruchovitch, 2013; Boruchovitch, 2015). Verificou-se alta consistência interna para a escala total ($\alpha = 0.82$) e níveis que variaram entre aceitáveis a altos ($\alpha = 0.58$ a $\alpha = 0.77$) para as subescalas de raiva, alegria e tristeza. De modo semelhante, verificou-se, no presente estudo, alta consistência interna para a escala total ($\alpha = 0.78$) e para as subescalas tristeza ($\alpha = 0.78$) e raiva ($\alpha = 0.77$), bem como níveis aceitáveis para a subescala alegria ($\alpha = 0.68$), após a retirada de alguns itens que não funcionaram bem na amostra. O Alfa de Cronbach das subescalas de emoções negativas (referente ao total das subescalas tristeza e raiva, de maneira conjunta) também foi calculado e obteve-se alta consistência interna ($\alpha = 0.84$).

Procedimento de coleta de dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE 25584419.6.0000.8142). Após a aprovação, a pesquisa foi apresentada para a coordenação dos cursos de licenciatura de uma universidade pública do interior de São Paulo, Brasil, solicitando a autorização dos coordenadores para realização do estudo naquela instituição. Em virtude da pandemia de COVID-19, as coletas foram realizadas on-line, por meio de dois diferentes procedimentos: a) coletas simultâneas com a presença da primeira autora nas aulas remotas dos cursos durante o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021; b) coletas via e-mail institucional, com convites enviados para os estudantes nos meses de agosto de 2020 e de fevereiro de 2021. Na primeira modalidade, os professores das disciplinas de licenciaturas foram contatados para a solicitação de agendamento de um horário para realização da coleta dos dados. Os objetivos da pesquisa e a ausência de prejuízos, caso os estudantes não quisessem participar, foram explicados nos dois formatos de coleta de dados. Caso concordassem, os alunos recebiam

um link de um formulário do Google. A primeira página do formulário era o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os participantes deveriam assinalar que consentiam em participar da pesquisa de forma voluntária. Em seguida, eles continuavam para as próximas páginas e respondiam os demais instrumentos. Nas coletas durante as aulas remotas, os instrumentos foram aplicados de forma coletiva e o procedimento teve duração de aproximadamente 20 minutos em cada sala. A maioria da amostra respondeu aos instrumentos nessa modalidade de coleta ($n = 237$; 80.33%). Poucos estudantes participaram por meio dos convites encaminhados para o e-mail institucional ($n = 58$; 19.66%).

Análise de dados

8 Para a análise de dados, foi utilizado o software Statistical Analysis System for Windows (SAS System), versão 9.2. Foram calculados os valores totais, as médias por subescalas e por itens e os desvios padrões dos escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos para verificar quais as estratégias foram mais e menos relatadas pelos participantes. A consistência interna da escala foi analisada por meio do coeficiente Alfa de Cronbach. Os testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk revelaram distribuição normal dos dados referentes às subescalas tristeza e raiva e para os valores relativos ao total das subescalas de emoções negativas (tristeza e raiva). Os dados dessas subescalas foram analisados utilizando estatística paramétrica. Já os dados da subescala de alegria foram examinados pelos procedimentos da estatística não paramétrica. Os testes t-Student e Mann-Whitney foram empregados para as análises comparativas dos escores da escala com as variáveis demográficas e de vida acadêmica dos estudantes e para variáveis com duas categorias. A análise de variância (ANOVA) e o teste de Kruskal-Wallis foram aplicados para variáveis com três ou mais categorias. A idade, o semestre do curso e a área de conhecimento dos cursos foram transformadas em variáveis categóricas e agrupadas da seguinte maneira: estudantes com menos de 20 anos, entre 20 a 29 anos e com 30 anos ou mais; cursando do 1° ao 3°, do 4° ao 7° e do 8° ao 10° semestres; e dos cursos de Humanas, Exatas e Ciências Biológicas ou Profissões de Saúde. Ainda, empregou-se a análise de correlação de Spearman para análises de relação entre o escore da escala e as variáveis numéricas. Os

resultados das correlações foram interpretados de acordo com os critérios propostos por Cohen (1988). Por fim, a análise de regressão linear múltipla foi conduzida para estudar a importância relativa das variáveis demográficas e de vida acadêmica na predição dos escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < .05$.

Resultados

A Tabela 1 apresenta a pontuação dos participantes na escala de estratégias de regulação emocional, com as médias por subescalas e por itens mais e menos relatados, bem como os valores mínimos e máximos, a mediana e o desvio padrão.

Tabela 1
Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos: estatísticas descritivas por subescalas e por itens mais e menos relatados

	Média	DP	Mín.	Mdn.	Máx.
total por subescala					
Tristeza	2.63	0.34	1.64	2.64	3.60
Raiva	2.60	0.30	1.67	2.60	3.53
Alegria	1.68	0.33	1.17	1.67	2.92
Emoções Negativas (tristeza + raiva)	2.61	0.27	1.85	2.62	3.45
item mais relatado por subescala					
Tristeza – item 1	3.38	0.68	1.00	3.00	4.00
Raiva – item 1	3.51	0.62	1.00	4.00	4.00
Alegria – item 1	3.57	0.63	1.00	4.00	4.00
item menos relatado por subescala					
Tristeza – item 11	1.05	0.26	1.00	1.00	4.00
Raiva – item 11	1.14	0.37	1.00	1.00	3.00
Alegria – item 10	1.22	0.51	1.00	1.00	4.00

Nota: N = 295. Mdn = mediana.

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

10 Como apresentado na Tabela 1, verificou-se que a maior média corresponde à subescala tristeza ($M = 2.63$, $DP = 0.34$). Já a subescala alegria ($M = 1.68$, $DP = 0.33$) teve a menor média quando comparada às demais subescalas. É possível observar que os estudantes parecem fazer uso de mais estratégias para regular as emoções negativas ($M = 2.61$, $DP = 0.33$) do que as positivas, como a alegria. Nas subescalas tristeza e raiva, os itens com maiores médias foram os itens 1: *Percebo quando estou triste* ($M = 3.38$, $DP = 0.68$) e *Percebo quando estou com raiva* ($M = 3.51$, $DP = 0.62$). O item com menor média nas duas subescalas foi o 11: *Quando estou triste agrido, fisicamente, alguém* ($M = 1.05$, $DP = 0.26$) e *Quando estou com raiva agrido, fisicamente, alguém* ($M = 1.14$, $DP = 0.37$), que se referem à estratégia de externalização. Outros itens com médias altas nessas duas subescalas foram o 12 e o 23, que tratam do caráter prejudicial dessas emoções para os estudos e da estratégia de regulação isolamento - item 12: *Estar triste me atrapalha na concentração para os estudos* ($M = 3.32$, $DP = 0.82$) e *Sentir raiva me atrapalha na concentração para os estudos* ($M = 3.18$, $DP = 0.80$); item 23: *Prefiro ficar sozinho quando estou triste* ($M = 3.22$, $DP = 0.84$) e *Prefiro ficar sozinho quando estou com raiva* ($M = 3.31$, $DP = 0.80$). Já na subescala alegria, o item com a maior média foi o 1: *Consigo perceber quando estou alegre* ($M = 3.57$, $DP = 0.63$) e o item com a menor média foi o 10: *A alegria me prejudica nos relacionamentos sociais* ($M = 1.22$, $DP = 0.51$). Nas três subescalas, o segundo item com menor média tratava da estratégia de beber excessivamente para diminuir ou manter a emoção (estratégia de modulação da resposta) – item 29 das subescalas tristeza e raiva: *Bebo excessivamente para diminuir minha tristeza* ($M = 1.39$, $DP = 0.72$) e *Bebo excessivamente para diminuir minha raiva* ($M = 1.24$, $DP = 0.54$) e item 20 da subescala alegria: *Bebo excessivamente para manter minha alegria* ($M = 1.33$, $DP = 0.60$).

Os resultados das comparações entre as variáveis demográficas e de vida acadêmica dos estudantes com os escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2
Comparações entre os escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos e as variáveis demográficas e de vida acadêmica

Gênero							Área de Conhecimento						
Masculino n = 104; Feminino n = 191							Humanas n = 116; Exatas n = 102; Biológicas n = 77						
Subescala	Masc.	Fem.	Z	p*	t	p**	Hum.	Exa.	Bio.	X ²	p***	F	p****
Tristeza	2.62	2.64	0.19	.848	0.47	.641	2.63	2.56	2.74	13.46	.001	6.67	.002
Raiva	2.67	2.56	2.46	.014	3.11	.002	2.54	2.64	2.63	5.15	.076	2.42	.054
Alegria	1.75	1.65	2.99	.003	2.57	.011	1.69	1.73	1.62	5.00	.082	2.44	.089
Emoções Negativas	2.65	2.59	1.50	.132	1.59	.114	2.58	2.60	2.68	7.25	.027	3.29	.039
Turno de curso							Semestre						
Diurno n = 187; Noturno n = 108							1-3 n = 73; 4-7 n = 132; 8-10 n = 90						
Subescala	Diu.	Not.	Z	p*	t	p**	1-3	4-7	8-10	X ²	p***	F	p****
Tristeza	2.66	2.59	1.46	.143	1.61	.108	2.58	2.61	2.71	6.82	.033	3.30	.038
Raiva	2.58	2.62	0.92	.359	1.18	.237	2.58	2.58	2.64	3.32	.190	1.05	.351
Alegria	1.65	1.74	2.35	.019	2.30	.022	1.71	1.68	1.67	0.75	.686	0.31	.730
Emoções Negativas	2.61	2.61	0.20	.844	0.15	.881	2.58	2.59	2.67	7.06	.029	2.94	.049
Curso													
Pedagogia n = 59; Matemática n = 44; Ciências Biológicas n = 41; Física n = 24; Educação Física n = 23													
Subescala	Pedag.		Matem.	Ciênc. Bio.		Física	Educ. Física		X ²	p***	F	p****	
Tristeza	2.60		2.60	2.72		2.49	2.81		15.22	.004	3.48	.009	
Raiva	2.50		2.72	2.64		2.60	2.62		10.27	.036	3.29	.013	
Alegria	1.67		1.73	1.64		1.82	1.60		5.66	.226	1.71	.149	
Emoções Negativas	2.55		2.66	2.68		2.55	2.70		10.69	.030	2.60	.038	

Nota: Z = estatística Z do teste. *Valor de p referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. t = estatística t do teste. **Valor de p referente ao teste t de Student para comparação das variáveis entre 2 grupos. X² = estatística χ^2 do teste. ***Valor de p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos. F = estatística F do teste. ****Valor de p referente à ANOVA para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Constata-se pela Tabela 2 diferenças estatisticamente significativas entre os escores das subescalas da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos e o gênero, a área de conhecimento, o turno do curso, o semestre e os cursos dos participantes. Mais especificamente, os estudantes do gênero masculino pareceram utilizar significativamente mais estratégias para regular a alegria ($Z = 2.99$, $p = .003$) e a raiva ($t = 3.11$, $p = .002$) quando comparados às alunas. Os alunos da área de Biológicas e Profissões de Saúde e dos semestres finais dos cursos (8° ao 10°) foram os que obtiveram escores mais altos nas estratégias de regulação da tristeza (área de conhecimento $F = 6.67$, $p = .002$; semestre $F = 3.30$, $p = .038$) e das emoções negativas (área de conhecimento $F = 3.29$, $p = .039$; semestre $F = 2.94$, $p = .049$). Os participantes do turno noturno reportaram utilizar significativamente mais estratégias de regulação da alegria quando comparados aos alunos dos cursos diurnos ($Z = 2.35$, $p = .019$). Os estudantes dos cursos de licenciaturas em Educação Física e em Ciências Biológicas pareceram usar significativamente mais estratégias para regular a tristeza ($F = 3.48$, $p = .009$), os participantes que cursavam licenciatura em Matemática mencionaram maior uso de estratégias de regulação da raiva ($F = 3.29$, $p = .013$) e os estudantes de Educação Física manifestaram usar significativamente mais estratégias para controlar as emoções negativas ($F = 2.60$, $p = .038$). Por fim, não houve diferenças estatisticamente significativas entre as subescalas de regulação da emoção e a variável idade, o que indica que estudantes de todas as faixas etárias reportaram utilizar estratégias de regulação emocional de forma semelhante.

A Tabela 3 apresenta os resultados das correlações entre a Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos e as variáveis numéricas dos participantes.

Tabela 3

Índices de correlações (r) e níveis de significância (p) entre as variáveis numéricas e os escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos

	Tristeza	Raiva	Alegria	Emoções Negativas
Idade	$r^* = .02189$	.00147	-.01040	.01707
	$p = .7081$	.9799	.8588	.7704
Semestre	$r = .14938$	.10348	-.05210	.15126
	$p = .0102$	.0760	.3725	.0093

Nota: $N = 295$. r^* = coeficiente de correlação de Spearman;
 p = Valor de p .

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Os dados da Tabela 3 revelam correlações significativas, positivas e fracas, entre o semestre de curso e as estratégias de regulação da tristeza ($r = .149$, $p = .010$) e das emoções negativas ($r = .152$, $p = .009$). Estudantes cursando os semestres mais avançados relataram utilizar significativamente mais estratégias para regular a tristeza e as emoções negativas, quando comparados aos dos demais semestres.

Para compreender a importância relativa das variáveis demográficas e de vida acadêmica na predição dos escores das subescalas das Estratégias de Regulação Emocional para Adultos, foram realizadas análises de regressão linear múltipla, considerando as variáveis idade, gênero, semestre, turno do curso e áreas de conhecimento dos cursos como variáveis independentes. A Tabela 4 apresenta os resultados dessas análises.

Tabela 4

Regressão linear múltipla para os escores das subescalas da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos

Variáveis selecionadas	Categorias	Tristeza			Emoções Negativas		
		Beta (EP)*	Valor-p	R2 Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R2 Parcial
1. Área de conhecimento	Ciências Biológicas (ref.)	—			—		
	Ciências Humanas	.10 (.05)	.056		.10 (.04)	.013	
	Ciências Exatas	-.17 (.05)	<.001	.0437	-.08 (.04)	.058	.0221
2. Semestre	1-3 (ref.)	—					
	4-7	.04 (.05)	.424				
	8-10	.11 (.05)	.038	.0149			
		Alegria			Raiva		
Variáveis selecionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-p	R2 Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R2 Parcial
1. Gênero	Masculino (ref.)	—			—		
	Feminino	-.25.52 (10.27)	.014	.0206	-.11 (.04)	.002	.0320

Nota: N = 295. *Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão. EP: erro padrão de beta. R2: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis: variáveis sem distribuição normal foram transformadas em postos/ranks. Tristeza R2 Total: .0586; Intercepto (EP): 2.68 (.05); $p < .001$. Emoções Negativas R2 Total: .0221; Intercepto (EP): 2.68 (.03); $p < .001$. Alegria R2 Total: .0206; Intercepto (EP): 164.52 (8.26); $p < .001$. Raiva R2 Total: .0320; Intercepto (EP): 2.67 (.03); $p < .001$.

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Como mostra a Tabela 4, a área de conhecimento, o semestre e o gênero foram selecionados como fatores significativamente relacionados com os escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional. Verificou-se que a área de conhecimento ($\beta = -.17$, $R^2 = .0437$, $p < .001$) e o semestre ($\beta = .11$, $R^2 = .0149$, $p = .038$) pareceram ter potencial preditivo em relação ao relato de uso das estratégias para regular a tristeza. Os estudantes com maior escore nessa subescala foram os de Ciências Biológicas e os do 8º ao 10º semestre. Ainda, a área de conhecimento pareceu ter potencial preditivo para

a manifestação do uso de estratégias para controlar as emoções negativas ($\beta = -.10$, $R^2 = .0221$, $p = .013$). Os participantes com maior escore nessas subescalas foram os de Ciências Biológicas. Observou-se também que o gênero pareceu ter potencial para prever os escores de alegria ($\beta = -25.52$, $R^2 = .206$, $p = .014$) e raiva ($\beta = -.11$, $R^2 = .0320$, $p = .002$). Os alunos com maior escore nessas duas subescalas foram os do gênero masculino.

Discussão

A presente investigação teve como objetivo identificar as estratégias de regulação das emoções reportadas por estudantes de licenciatura. Os participantes mencionaram conhecer e utilizar diferentes estratégias para tal, assim como em estudos anteriores realizados com estudantes do ensino superior (Alhebaishi, 2019; Akfirat, 2020; Bortoletto; Boruchovitch, 2013; Canedo; Andrés; Canet-Juric; Rubiales, 2019; Lasa-Aristu; Delgado-Egido; Holgado-Tello; Amor; Domínguez-Sánchez, 2019; Vally; Ahmed, 2020). De maneira geral, as estratégias de regulação da tristeza foram mais mencionadas, seguidas das estratégias de regulação da raiva. Foi interessante notar que as estratégias menos relatadas foram as de regulação da alegria. De acordo com Harley, Pekrun, Taxer e Gross (2019), emoções positivas como a alegria e o alívio também precisam ser reguladas para se manterem num nível moderado, pois a felicidade frente a resultados de sucesso ou de bom desempenho pode gerar excesso de orgulho e autoconfiança que, por sua vez, podem diminuir o engajamento dos estudantes nas tarefas futuras.

Os itens da escala de regulação das emoções tristeza e raiva mais apontados pelos estudantes foram os referentes à percepção dessa emoção e do seu caráter prejudicial para os estudos. Esses dados, descritos na Tabela 1, sugerem que os participantes conseguem identificar as emoções que sentem e, no caso das emoções negativas, percebem que elas afetam sua aprendizagem. A estratégia de isolamento (preferir ficar sozinho) para lidar com a tristeza e com a raiva foi a mais mencionada pelos estudantes. Os dados ora obtidos foram diferentes dos encontrados nas investigações internacionais com universitários, nas quais as estratégias mais relatadas pelos participantes foram a supressão emocional, a busca de apoio social (Alhebaishi, 2019), o

planejamento, a reavaliação positiva, a ruminação (Akfirat, 2020; Canedo; Andrés; Canet-Juric; Rubiales, 2019) e a reavaliação cognitiva (Vally; Ahmed, 2020). Como os dados do presente estudo foram coletados durante a pandemia de COVID-19, é possível aventar que o relato de uso da estratégia de isolamento pode ter sido influenciado pelas medidas de contenção adotadas na ocasião: quarentena e isolamento social. Campos, Campos, Bueno e Martins (2021) afirmam que, nesse período, a ausência de oportunidades de socialização aumentou as chances do surgimento de comportamentos de evitação e isolamento. A pandemia elevou, ainda, os níveis de estresse e impactou o desempenho acadêmico dos alunos (La Fuente; Pachón-Basallo; Santos; Peralta-Sánchez; González-Torres; Artuch-Garde; Paoloni; Gaetha, 2021; Pompilus; Pompilus, 2021). Cristol e Gimbert (2021) enfatizam que conteúdos voltados para habilidades sociais e emocionais dos estudantes devem ser abordados em sua formação, visando a readaptação à vida acadêmica no pós-pandemia. Esses autores defendem que essa temática seja incluída no currículo dos cursos de formação de professores, já que essas habilidades poderão não só beneficiar os estudantes durante sua aprendizagem, mas também ser ensinadas por eles para seus futuros alunos.

16

No que concerne às estratégias menos reportadas, os participantes relataram não utilizar ou empregar pouco a regulação da tristeza e da raiva por meio da externalização (agressão física) e da modulação da resposta (beber excessivamente). Esse resultado é bastante adequado, pois existem estratégias mais adaptativas para lidar com essas emoções. Todavia, é possível hipotetizar a influência da desejabilidade social no relato dessas respostas, no sentido de os alunos não relatarem comportamentos que podem ser desaprovados socialmente, como ingerir bebida alcoólica em excesso ou utilizar a violência. De outro modo, pode-se supor ainda que essas ações não façam parte do repertório dos participantes ou que tenham sido influenciadas pelo isolamento durante a pandemia, uma vez que algumas pessoas preferem beber em situações de interação social.

Ademais, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas e relações entre as estratégias de regulação emocional reportadas pelos participantes e algumas variáveis demográficas e de vida acadêmica. Verificou-se ainda que algumas dessas variáveis tiveram potencial preditivo no relato do

uso dessas estratégias. Entretanto, alguns achados do presente estudo divergiram da literatura nacional e internacional, como é o caso das estratégias de regulação emocional e do gênero dos alunos. Na presente pesquisa, os participantes do gênero masculino foram os que relataram maior uso de estratégias para regular a raiva e a alegria. No entanto, no estudo de Bortoletto (2011), as mulheres obtiveram maiores escores para regulação da tristeza, da raiva e da alegria. Já nas pesquisas de Lasa-Aristu, Delgado-Egido, Holgado-Tello, Amor e Domínguez-Sánchez (2019) e Vally e Ahmed (2020) não foram encontradas diferenças significativas entre essas duas variáveis. Esses achados podem sugerir, em linhas gerais, que, independentemente do gênero, estudantes brasileiros conseguem perceber quando diferentes emoções interferem nas situações de estudo e sentem maior necessidade de regulá-las.

Os dados desta investigação também divergiram dos de Bortoletto e Boruchovitch (2013) no que concerne ao semestre do curso. Na pesquisa das autoras, os estudantes do primeiro ano do curso alegaram exercer maior controle sobre sua tristeza. No presente estudo, foram os estudantes dos semestres finais que indicaram mais estratégias para regular as emoções negativas (tristeza e raiva). Para Earl, Bishop, Miller, Davison e Pickerell (2024), examinar como os estudantes do primeiro semestre, ou outro ano do curso, vivenciam situações afetivas positivas e negativas pode ser uma prática valiosa para compreender o envolvimento e desempenho acadêmico desses indivíduos ao longo do curso.

Já em relação à idade, Bortoletto e Boruchovitch (2013) verificaram que estudantes mais velhos (com 30 anos ou mais) mencionaram maior controle da raiva, enquanto, na presente investigação, não foram encontradas diferenças significativas entre a idade e as estratégias de regulação emocional. Os resultados ora obtidos em relação à idade não foram congruentes com a literatura que aponta que, com o avançar do desenvolvimento, as pessoas passam a exercer maior controle sobre suas emoções (Kopp, 1989; Mcrae; Gross, 2020; Thompson, 1994). De acordo com pesquisadores da área de regulação emocional (Bzuneck, 2018; Gross; Richards; John, 2006; Harley; Pekrun; Taxer; Gross, 2019; Pekrun, 2006, 2014; Taxer; Gross, 2018), as estratégias de regulação das emoções são aprendidas e aprimoradas conforme os indivíduos vivenciam diferentes situações ao longo da vida,

o que enfatiza o importante papel que o docente pode exercer ao ensinar essas habilidades regulatórias para seus alunos.

Outros achados relevantes deste estudo ainda não identificados na literatura foram as diferenças estatisticamente significativas que ocorreram nas estratégias de regulação emocional em razão do curso, da área de conhecimento e do turno do curso. Foi interessante notar que os estudantes dos cursos de Educação Física e Ciências Biológicas e da área de Ciências Biológicas e Profissões de Saúde mencionaram mais as estratégias para regular a tristeza e as emoções negativas. Já os participantes que cursavam Matemática indicaram mais as estratégias para controlar a raiva. Ainda, alunos do turno noturno reportaram mais as estratégias para regular a alegria. Pode-se aventar que as emoções negativas sejam vivenciadas com bastante frequência nas profissões de saúde, o que explicaria o maior relato de estratégias para lidar com essas emoções. As diferenças encontradas em relação aos cursos e às áreas de conhecimento, certamente, contribuem para identificar se o desempenho em disciplinas específicas ocasiona mais emoções positivas ou negativas. Nesses casos, os professores dessas áreas de conhecimento poderiam ensinar os estudantes a lidar com as emoções que surgissem a partir dos resultados experienciados, caso necessário. Ademais, a ausência de estudos sobre as associações entre estratégias de regulação da emoção, as variáveis curso, área de conhecimento e turno do curso devem inspirar a realização de novas investigações que abordem essas relações.

O presente estudo foi valioso para identificar as estratégias de regulação da emoção mais e menos relatadas por futuros docentes e verificar possíveis influências entre o relato de uso dessas estratégias e as variáveis demográficas e de vida acadêmica desses estudantes, mas também apresentou várias limitações que merecem ser superadas pelas pesquisas futuras. Entre elas, é possível indicar o uso de escalas de autorrelato, que não mensuram se, de fato, as estratégias relatadas foram empregadas. Ademais, a Escala de Estratégias de Regulação Emocional demandou dos participantes uma avaliação retrospectiva e não microanalítica acerca da vivência das emoções. Ao solicitar que os participantes respondessem aos itens pensando em uma situação anterior, não foi possível averiguar se essa situação era concreta ou frequente no cotidiano do estudante. Além disso, a escala só

investigou algumas das muitas emoções que influenciam a aprendizagem, não incluindo, por exemplo, o tédio, a ansiedade, a frustração, o alívio, a gratidão, o orgulho, entre outras. As respostas dos estudantes podem também ter sido impactadas pela desejabilidade social, no sentido de tentar causar uma boa impressão na pesquisadora ao invés de responder os instrumentos de acordo com a maneira como eles realmente agiriam. O estudo foi realizado com alunos de uma única e renomada universidade pública no Brasil, o que pode indicar que a amostra pode ser diferenciada, se comparada com estudantes de outras instituições, não permitindo, pois, que os dados sejam generalizados. Ainda, os dados foram coletados por diferentes procedimentos de coleta e durante um momento atípico, a pandemia de COVID-19. Ademais, apesar dos índices de consistência interna da escala de estratégias de regulação da emoção ficarem entre altos e aceitáveis na presente amostra, as análises fatoriais dessa escala ainda não foram realizadas.

Sugere-se, então, que pesquisas futuras utilizem outros métodos de investigação para além de escalas, visando examinar o efetivo emprego das estratégias de regulação emocional, como técnicas de observação, protocolos de registro de comportamentos e entrevistas. Além disso, os próximos estudos podem investigar outras emoções que também exerçam impacto no processo de aprendizagem como a frustração, o tédio e a ansiedade (Miele; Scholer, 2018). Futuras investigações também necessitam considerar outras variáveis que podem estar associadas ao uso das estratégias de regulação como o bem-estar, a qualidade de vida, o estresse e a saúde mental dos participantes (Frenzel; Becker-Kurz; Pekrun; Goetz; Lüdtke, 2018; Lavy; Eshet, 2018). Outrossim, espera-se que as pesquisas se estendam a estudantes de cursos de formação de professores de diferentes instituições de ensino superior.

Considerações finais

Acredita-se que o presente artigo colaborou para reforçar a relevância da regulação das emoções para a aprendizagem. Constatou-se que os participantes perceberam que as emoções interferem nos estudos e que reportam diversas estratégias de regulação emocional, sobretudo para as emoções negativas, que podem ser mais prejudiciais para as situações de

aprendizagem. A estratégia de regulação emocional mais relatada foi o isolamento e as menos mencionadas foram a externalização e a modulação da resposta. O gênero, o semestre, o curso, a área de conhecimento e o turno do curso foram as variáveis que parecem ter impacto no uso das estratégias de regulação. Alguns resultados, ora encontrados, divergiram dos obtidos na literatura da área, o que deve, certamente, inspirar novas investigações.

Espera-se que o presente estudo contribua para a continuidade de pesquisas acerca das estratégias de regulação da emoção de futuros docentes, sobretudo no contexto nacional. Futuras pesquisas são fundamentais tanto para o aumento do conhecimento sobre o tema quanto para que ações preventivas e formativas possam levar em conta as necessidades mais específicas de determinados grupos-alvo. É essencial que a regulação das emoções seja um tema difundido durante os cursos de formação de professores para que os estudantes desses cursos possam não apenas aprimorar suas habilidades para lidar com suas emoções enquanto universitários, mas também para que possam estimular seus futuros alunos a utilizar as estratégias de regulação das emoções.

20

Nota

1. O presente artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “As estratégias de regulação da motivação e da emoção de estudantes de cursos de formação de professores” – Universidade Estadual de Campinas, 2022. Contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº 2019/24883-5).

Referências

AKFIRAT, Osman Nejat. Investigation of relationship between psychological well-being, self esteem, perceived general self-efficacy, level of hope and cognitive emotion regulation strategies. **European Journal Of Education Studies**, v. 7, n. 9, p. 286-306, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i9.3267>.

ALHEBAISHI, Safaa Mohammad. Investigation of EFL Student Teachers' Emotional Responses to Affective Situations during Practicum. **European Journal Of Educational Research**, v. 8, 2019, n. 8-4, p. 1201-1215, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1201>.

BORTOLETTO, Denise. **Estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de estudantes dos cursos de formação de professores**. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2011.837880>.

BORTOLETTO, Denise; BORUCHOVITCH, Evely. Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students. **Paidéia**, v. 23, n. 55, p. 235-242, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272355201311>.

BORUCHOVITCH, Evely. **A aprendizagem autorregulada no ensino superior**. [Conferência]. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR, 1; 2015. Portugal: Universidade do Minho, Campus Gualtar, Braga, 2015.

BORUCHOVITCH, Evely; BORTOLETTO, Denise. **Escala de avaliação das estratégias de regulação emocional para adultos**. 2010. (Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas).

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650251>.

CAMPOS, Juliana Alvares Duarte Bonini; CAMPOS, Lucas Arrais; BUENO, Julia Lucio; MARTINS, Bianca Gonzalez. Emotions and mood swings of pharmacy students in the context of the coronavirus disease of 2019 pandemic. **Currents In Pharmacy Teaching And Learning**, v. 13, n. 6, p. 635-642, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2021.01.034>.

CANEDO, Corel Mateo; ANDRÉS, María Laura; CANETJURIC, Lorena; RUBIALES, Josefina. Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. **Liberabit: Revista Peruana de Psicología**, v. 25, n. 1, p. 25-40, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>.

COHEN, Jacob. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences** (2nd ed.). Routledge, 1988. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203771587>.

CRISTOL, Dean; GIMBERT, Belinda. Preservice Teachers Self-Awareness Needs Post-Pandemic. **Academia Letters**, v. 1, n. 1, article 256, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20935/al256>.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. In: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria A. M. (org.). **Aprendizagem Autorregulada**: Como promovê-la no contexto educativo? (96–121). Petropolis: Vozes, 2019.

EARL, Stephen R.; BISHOP, Daniel; MILLER, Kirsty; DAVISON, Ellie; PICKERELL, Lynn. First-year students' achievement emotions at university: a cluster analytic approach to understand variability in attendance and attainment. **British Journal Of Educational Psychology**, v. 94, n. 2, p. 367-386, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12650>.

ELDESOUKY, Lameese; ENGLISH, Tammy. Regulating for a reason: emotion regulation goals are linked to spontaneous strategy use. **Journal Of Personality**, v. 87, n. 5, p. 948-961, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12447>.

22 ELDESOUKY, Lameese; GROSS, James J. Emotion regulation goals: an individual difference perspective. **Social And Personality Psychology Compass**, v. 13, n. 9, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/spc3.12493>.

FRENZEL, Anne C.; BECKER-KURZ, Betty; PEKRUN, Reinhard; GOETZ, Thomas; LÜDTKE, Oliver. Emotion transmission in the classroom revisited: a reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. **Journal Of Educational Psychology**, v. 110, n. 5, p. 628-639, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000228>.

LAFUENTE, Jesús de; PACHÓN-BASALLO, Mónica; SANTOS, Flavia H.; PERALTA-SÁNCHEZ, Francisco J.; GONZÁLEZ-TORRES, María Carmen; ARTUCH-GARDE, Raquel; PAOLONI, Paola V.; GAETHA, Martha L.. How Has the COVID-19 Crisis Affected the Academic Stress of University Students? The Role of Teachers and Students. **Frontiers In Psychology**, v. 12, 626340, p. 1-16, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626340>.

GOETZ, Thomas; FRENZEL, Anne C.; PEKRUN, Reinhard; HALL, Nathan. Emotional intelligence in the context of learning and achievement. In: SCHULZE, Ralf; ROBERTS, Richard D. (Eds.). **Emotional intelligence**: An international handbook (233–253). Hogrefe & Huber, 2006.

GROSS, James J. Emotion Regulation: current status and future prospects. **Psychological Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1047840x.2014.940781>.

GROSS, James J.; RICHARDS, Jane M.; JOHN, Oliver P. Emotion Regulation in Everyday Life. **Emotion Regulation In Couples And Families: Pathways to dysfunction and health.**, p. 13-35, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/11468-001>.

HARLEY, Jason M.; PEKRUN, Reinhard; TAXER, Jamie L.; GROSS, James J. Emotion Regulation in Achievement Situations: an integrated model. **Psychologist**, v. 54, n. 2, p. 106-126, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>.

KOPP, Claire B. Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. **Developmental Psychology**, v. 25, n. 3, p. 343-354, 1989. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>.

LASA-ARISTU, Amaia; DELGADO-EGIDO, Begoña; HOLGADO-TELLO, Francisco P.; AMOR, Pedro J.; DOMÍNGUEZ-SÁNCHEZ, Francisco J. Profiles of Cognitive Emotion Regulation and their Association with Emotional Traits. **Clínica y Salud**, v. 30, n. 1, p. 33-39, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5093/clysa2019a6>.

LAVY, Shiri; ESHET, Ron. Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: evidence from a daily diary study. **Teaching And Teacher Education**, v. 73, p. 151-161, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>.

MCRAE, Kateri; GROSS, James J. Emotion regulation. **Emotion**, v. 20, n. 1, p. 1-9, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000703>.

MIELE, David B.; SCHOLER, Abigail A. The Role of Metamotivational Monitoring in Motivation Regulation. **Educational Psychologist**, v. 53, n. 1, p. 1-21, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2017.1371601>.

PEKRUN, Reinhard. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational Psychology Review**, v. 18, n. 4, p. 315-341, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.

PEKRUN, Reinhard. **Emotions and Learning: Educational Practices**. UNESCO International Bureau of Education, 2014. (Series-24).

POMPILUS, Stephen E.; POMPILUS, Analie. The impact of stress on academic performance. **Academia Letters**, v. 1, n. 1, article 3326, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20935/al3326>.

SCHLESIER, Juliane; RODEN, Ingo; MOSCHNER, Barbara. Emotion regulation in primary school children: a systematic review. **Children And Youth Services Review**, v. 100, p. 239-257, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.044>.

STUPNISKY, Robert H.; HALL, Nathan C.; PEKRUN, Reinhard. The Emotions of Pretenure Faculty: implications for teaching and research success. **The Review Of Higher Education**, v. 42, n. 4, p. 1489-1526, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2019.0073>.

TAXER, Jamie L.; GROSS, James J. Emotion regulation in teachers: the “why” and “how”. **Teaching And Teacher Education**, v. 74, p. 180-189, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>.

THOMPSON, Ross A. Emotion Regulation: a theme in search of definition. **Monographs Of The Society For Research In Child Development**, v. 59, n. 2/3, p. 25, 1994. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1166137>.

THOMPSON, Nicholas M.; UUSBERG, Andero; GROSS, James J.; CHAKRABARTI, Bhismadev. Empathy and emotion regulation: an integrative account. **Progress In Brain Research**, p. 273-304, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/bs.pbr.2019.03.024>.

TRIGUEIRO, Emilia Suitberta de Oliveira; CALDAS, Germana Freire Rocha; SILVA, João Marcos Ferreira de Lima. Saúde mental e sofrimento psíquico em estudantes universitários. **Educação em Perspectiva**, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v12i01.9675>.

VALLY, Zahir; AHMED, Khalid. Emotion regulation strategies and psychological well-being: examining cognitive reappraisal and expressive suppression in an emirati college sample. **Neurology, Psychiatry And Brain Research**, v. 38, p. 27-32, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.npbr.2020.09.001>.

Ms. Sofia Pellisson
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Campinas (Brasil)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (GEPESP)
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7263-7690>
E-mail: sofiape@live.com

Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch
Universidade Estadual de Campinas (Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (GEPESP)
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7597-6487>
E-mail: evely@unicamp.br

Recebido 6 jun. 2024

Aceito 20 ago. 2024