UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

ANA MARIA DA CONCEIÇÃO CALIXTO DANTAS

REGULAÇÃO EMOCIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPINAS
2019

ANA MARIA DA CONCEIÇÃO CALIXTO DANTAS

REGULAÇÃO EMOCIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração AT – Educação.

Supervisor/Orientador: EVELY BORUCHOVITCH

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ANA MARIA DA CONCEIÇÃO CALIXTO DANTAS, E ORIENTADA PELA PROF.ª DR.ª EVELY BORUCHOVITCH.

CAMPINAS, 2019

Agência de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 1757661, 88882.434758/2019-01

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Dantas, Ana Maria da Conceição Calixto, 1991-
D235r Regulação emocional e suas relações com o desempenho escolar de crianças no ensino fundamental / Ana Maria da Conceição Calixto Dantas. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Evely Boruchovitch.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Rendimento escolar. 2. Ensino fundamental. 3. Emoções. 4. Auto-regulação emocional. 5. Infância. I. Boruchovitch, Evely, 1961-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Emotional regulation and its relationship with school performance of children in elementary school
Palavras-chave em inglês:
School performance
Elementary school
Emotions
Emotional self-regulation
Childhood
Área de concentração: Educação
Titulação: Mestra em Educação
Banca examinadora:
Evely Boruchovitch [Orientador]
Camila Alves Fior
Miriam Cruvinel
Data de defesa: 13-12-2019
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0002-6570-0628
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/3112065054073528

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

REGULAÇÃO EMOCIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Ana Maria da Conceição Calixto Dantas

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.ª Dr.ª Evely Boruchovitch
Prof.ª Dr.ª Camila Alves Fior
Dr.ª Miriam Cruvinel

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

DEDICATÓRIA

Para João Batista, Celia, Lucas e William,

Meus amores, meus tesouros e minha imensa alegria. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Embora seja fruto de um processo um tanto quanto solitário, um trabalho como este não pode ser concretizado sem a ajuda de muitas pessoas que, juntamente comigo, acreditaram e incentivaram a realização desta pesquisa.

Agradeço, inicialmente e de maneira suprema, a Deus, por conceder-me a cada novo amanhecer o dom da vida, a força e as virtudes necessárias para manter-me em meu caminho, confiante e com fé. Sou grata por inspirar em mim ações e por ajudar-me a realiza-las. Que Dele, para Ele e por Ele sejam sempre todas as coisas.

À Nossa Senhora, mãe querida e protetora, fiel intercessora em todas as minhas necessidades. Agradeço por me amparar e me tomar pela mão em tantos momentos, desatando tantos nós da fita da minha vida.

Aos meus pais, João Batista e Celia, por sempre me ajudarem a trilhar o caminho do bem, e me ensinarem a perseverar e a valorizar o estudo e o conhecimento. Por sempre me apoiarem em meus empreendimentos e acreditarem nos meus sonhos, sonhando junto comigo. Ao meu irmão Lucas, por ser um companheiro leal e devotado para todos os momentos, ajudando-me a crescer e a ir além e me mostrando o verdadeiro significado de um amor fraterno. Também agradeço por terem me apoiado em todos os momentos do meu Mestrado, inclusive na coleta dos dados. Meu amor por vocês é imenso, eterno e incondicional!

Ao meu amado noivo William, que permaneceu comigo em todos os momentos desta caminhada, fossem eles fáceis, difíceis, sofridos ou não. Agradeço por me dar tanto amor, compreensão e cuidado, por sempre acreditar em mim e nas minhas capacidades e por me ajudar a entender a importância de, na vida, sermos capazes de abrir e fechar ciclos. Que em todos os lugares em que esta Dissertação chegar, faça-se saber o homem incrível que você é! Te Amo!

À minha querida orientadora Evely Boruchovitch, por ter acreditado em mim, escolhendo-me para caminharmos juntas durante tanto tempo, dando-me diversas oportunidades de crescimento e de aprendizagem. Agradeço por todos os ensinamentos, pela disponibilidade, pelo esforço, pela dedicação e pelo amor maternal com o qual sempre cuidou de mim.

À Natália, amiga com quem pude dividir muitos espaços e momentos de maneira bem próxima. Agradeço pela convivência, pela parceria e por todas as risadas, conversas, bons momentos e oportunidades de aprendizagem que me proporcionou.

Às minhas queridas Madalena e Simone, por terem me auxiliado grandemente na realização desta pesquisa, com doação e dedicação incondicional à minha pessoa.

À Poliana González, na pessoa de quem também agradeço a todos com quem pude conviver no Projeto Hábitos de Estudo, na UFRN. Agradeço por me ajudarem a colocar os primeiros tijolinhos no caminho que pavimentei até o início do Mestrado.

À Prof.ª Camila Fior e à Dr.ª Miriam Cruvinel, pela leitura atenta e amorosa do meu trabalho, com a posterior realização de apontamentos muito pertinentes no Exame de Qualificação. Às professoras Alexandrina Monteiro e Maria Aparecida Mezzalira Gomes por também terem se disposto a auxiliar-me com suas leituras e apontamentos.

Às escolas participantes, sobretudo nas pessoas dos diretores, funcionários, pais e alunos envolvidos, por terem me acolhido com tanto amor, acreditando na minha investigação e nos frutos dela. Agradeço por não terem medido esforços para que pudéssemos caminhar juntos.

Aos amigos e colegas que fiz na Pós, em diversas faculdades e institutos da Unicamp, com quem pude trocar e aprender imensamente.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, notadamente os da Secretaria e os da Biblioteca, que sempre me acolheram e me ajudaram a prosseguir com a pesquisa e com as atividades na Faculdade, ajudando-me, cada um a seu modo e em suas atribuições, nas necessidades que eu possuía. Também aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação Física, que tão bem me acolheram e auxiliaram em minhas buscas por materiais em um instituto diferente do meu.

A todos os estudantes com quem pude conviver nas turmas de Estágio Supervisionado I, em minhas atuações como Estagiária Docente. Agradeço por terem deixado minhas tardes e noites mais leves, gostosas e divertidas, e por terem me ajudado a crescer como estudante, como pessoa e como profissional.

A todos que, de perto ou de muito longe, sempre intercederam por mim e pela minha vida em suas orações. Trago a todos em meu coração e agradeço por dispensarem um tempo de suas vidas para rezarem por mim.

Saliento, também, que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. A esta agência, agradeço pelo financiamento da pesquisa.

A todos esses e a tantos outros que, por ventura, posso ter cometido o erro de não mencionar, minha eterna, sincera e profunda gratidão! Tenham certeza, assim como eu tenho, de que sem vocês nada do que pude realizar teria sido possível.

“A recompensa duma obra é o conclui-la; a
recompensa do esforço é o ter crescido”.
(A.-D. Sertillanges)

RESUMO

Pesquisas têm sido realizadas para elucidar fatores relacionados ao desempenho escolar na Educação Básica brasileira que, ao ser avaliado por meio de mecanismos internos e externos, ainda se mostra aquém de patamares de qualidade. Ênfase tem sido dada não apenas aos aspectos cognitivos, mas também aos aspectos afetivos que podem estar associados à aprendizagem. Neste sentido, a presente pesquisa, de caráter descritivo-correlacional, teve como objetivos identificar os componentes da regulação emocional de alunos do Ensino Fundamental I de escolas públicas de dois estados brasileiros (Rio Grande do Norte e São Paulo), buscando elucidar diferenças em função do sexo, da idade, da região de moradia e do histórico de reprovação dos participantes; descrever as diferenças no desempenho escolar nas disciplinas de Português e Matemática de estudantes do Ensino Fundamental I, em comparação com as variáveis sociodemográficas de interesse do estudo e examinar possíveis relações entre os diferentes componentes da regulação emocional e o desempenho escolar apresentado pelos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, bem como entre tais componentes e sexo, idade, ano escolar, região de moradia e histórico de reprovações dos participantes. Compuseram a amostra do estudo 133 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 7 e 12 anos, matriculados do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I de escolas públicas das cidades de Natal/RN e Cubatão/SP. Foram utilizados dois instrumentos: uma ficha de caracterização dos participantes, desenvolvida para esta pesquisa e a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (ERE-EF). O primeiro instrumento possibilitou a coleta de dados sociodemográficos dos participantes, tais como sexo, idade, ano escolar e região de moradia, bem como informações sobre o desempenho apresentado nas disciplinas de Português e Matemática e sobre o histórico de reprovação dos participantes. A ERE-EF teve como finalidade identificar como os participantes se relacionavam com as próprias emoções, mapeando quatro diferentes aspectos da regulação das emoções básicas de tristeza, raiva, medo e alegria em crianças: a percepção que os alunos tinham da emoção em si e nos outros, quais os motivos associavam ao surgimento delas, como lidavam com as emoções vivenciadas (modificando-as ou mantendo-as) e o caráter prejudicial que as emoções assumiam para os respondentes do instrumento. Os resultados apontaram para relações entre os diferentes aspectos da regulação emocional e sexo, região de moradia, ano escolar e incidência de reprovação dos estudantes. O uso de estratégias de regulação da tristeza correlacionou-se significativamente à idade dos participantes. Evidenciaram-se, também, algumas relações significativas entre as emoções e o desempenho escolar dos estudantes da amostra. Espera-se que os achados desta pesquisa contribuam para o avanço no conhecimento sobre a temática abordada e para o fomento de novas investigações que abordem as variáveis de interesse deste estudo. Também almeja-se ressaltar a importância da realização de intervenções voltadas à promoção do uso de estratégias de regulação emocional pelos estudantes do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Rendimento Escolar; Ensino Fundamental; Emoções; Autorregulação Emocional; Infância.

ABSTRACT

Research has been conducted to elucidate factors related to school performance in Brazilian Basic Education, which, when evaluated through internal and external mechanisms, still falls short of quality levels. Emphasis has been placed not only on cognitive aspects, but also on affective aspects that may be associated with learning. In this sense, the present research, of a descriptive-correlational character, aimed to identify the components of the emotional regulation of elementary school students from public schools in two Brazilian states (Rio Grande do Norte and São Paulo), seeking to elucidate differences in function gender, age, region of residence and history of failure of participants; describe the differences in school performance in the subjects of Portuguese and Mathematics of elementary school students, in comparison with the sociodemographic variables of interest in the study and examine possible relationships between the different components of emotional regulation and the school performance presented by students in the subjects of Portuguese and Mathematics, as well as between such components and gender, age, school year, region of residence and history of failure of the participants. The study sample comprised 133 students, of both sexes, aged between 7 and 12 years old, enrolled from the 2nd to the 5th year of Elementary School I from public schools in the cities of Natal/RN and Cubatão/SP. Two instruments were used: a participant characterization form, developed for this research and the Emotional Regulation Assessment Scale for Elementary School Students (ERE-EF). The first instrument made it possible to collect sociodemographic data from the participants, such as sex, age, school year and region of residence, as well as information on the performance presented in the subjects of Portuguese and Mathematics and on the failure history of the participants. The purpose of the ERE-EF was to identify how the participants related to their own emotions, mapping four different aspects of the regulation of basic emotions of sadness, anger, fear and joy in children: the students' perception of emotion in themselves and in others, what the reasons associated with their emergence, how they dealt with the emotions experienced (modifying or maintaining them) and the harmful character that the emotions assumed for the respondents of the instrument. The results pointed to relationships between the different aspects of emotional regulation and sex, region of residence, school year and incidence of student failure. The use of sadness regulation strategies correlated significantly with the age of the participants. Some significant relationships between emotions and school performance of students in the sample were also evidenced. It is hoped that the findings of this research will contribute to the advancement of knowledge on the theme addressed and to the promotion of new investigations that address the variables of interest in this study. It is also intended to emphasize the importance of carrying out interventions aimed at promoting the use of emotional regulation strategies by elementary school students.

Keywords: School Performance; Elementary School; Emotions; Emotional Self-Regulation; Childhood.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de participantes por idade em cada ano escolar 56

Tabela 2 - Estatística descritiva dos dados sociodemográficos da amostra 71

Tabela 3 - Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável sexo 73

Tabela 4 - Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável idade 74

Tabela 5 - Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável ano escolar 75

Tabela 6 - Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável estado de moradia 77

Tabela 7 - Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável incidência de reprovação 78

Tabela 8 - Análise descritiva do desempenho escolar dos estudantes em Português e Matemática 79

Tabela 9 - Análise comparativa entre os desempenhos em Português e Matemática.....80

Tabela 10 - Comparação da variável *repetências* com o desempenho em Matemática.80

Tabela 11 - Comparação da variável *ano escolar* com o desempenho em Matemática.81

Tabela 12 - Comparação das variáveis numéricas com o desempenho em Português...82

Tabela 13-Comparação das variáveis numéricas com o desempenho em Matemática..83

Tabela 14 - Análise de correlação dos Escores das Subescalas com a variável idade...85

SUMÁRIO

Apresentação.....14

Capítulo 01: Considerações Iniciais sobre a Educação no Brasil: Escola e Desempenho Escolar 18

Capítulo 02: Emoções, Regulação Emocional e Desempenho Escolar.....28

2.1 Afetividade e emoção: Definições iniciais.....28

2.2 Regulação emocional e estratégias de regulação da emoção: Fundamentos teóricos e sua importância para a aprendizagem.....38

Capítulo 03: A Regulação Emocional como Variável Relacionada ao Desempenho Escolar: Relatos de Pesquisas.....46

3.1 Pesquisas Internacionais.....47

3.2 Pesquisas Nacionais.....50

Capítulo 04: Delineamento do Estudo.....55

4.1 Objetivos 55

4.2 Local de realização da pesquisa 55

4.3 Participantes 56

4.4 Instrumentos 57

4.4.1 Ficha de Caracterização dos Participantes 57

4.4.2 Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (ERE-EF) 58

4.4.3 Notas nas disciplinas de Português e Matemática e histórico de reprovações.....59

4.5 Considerações Éticas e Procedimento de Contato com as Escolas.....61

4.6 Procedimentos de Coleta dos Dados.....62

4.7 Procedimentos de Análise dos Dados.....69

Capítulo 05: Resultados 71

5.1 Caracterização dos participantes 71

5.2 Análise comparativa dos escores das escalas 72

5.2.1 ***Comparação dos escores das subescalas da ERE-EF com o sexo dos participantes 73***

5.2.2 Comparação dos escores das subescalas da ERE-EF com a idade dos participantes **74**
5.2.3 Comparação dos escores das subescalas da ERE-EF com o ano escolar dos participantes **75**
5.2.4 Comparação dos escores das subescalas da ERE-EF com o estado de moradia dos participantes **77**
5.2.5 Comparação dos escores das subescalas da ERE-EF com o histórico de reprovação dos participantes **78**
5.3 Relações entre os escores das subescalas e o desempenho escolar dos participantes **78**
5.3.1 Análise descritiva do desempenho escolar **79**
5.3.2 Comparação das variáveis categóricas com o desempenho escolar **80**
5.3.3 Comparação das variáveis numéricas com o desempenho escolar dos participantes **82**
5.4 Análise correlacional entre os escores das subescalas e as variáveis numéricas **84**

Capítulo 06: Discussão 87
6.1 Regulação emocional e variáveis sociodemográficas **87**
6.2 Regulação emocional e desempenho escolar em Português e Matemática **93**

Considerações Finais 98
Referências 100
Apêndices 117
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **118**
Apêndice B - Sistema de Categorização da Classificação do Desempenho em Português e Matemática dos Participantes dos 2°s E 3°s Anos em Conceitos **121**

Apresentação

A aprendizagem e o desempenho escolar, bem como os fatores que contribuem para que ocorram situações de sucesso/fracasso escolar, têm sido objetos de diversas investigações no campo da Educação, sobretudo na sua interface com a Psicologia (Pezzi & Marin, 2017; Schiefelbein & Simmons, 1980; Siqueira & Gurgel-Giannetti, 2010). Enquanto instituição relacionada à aprendizagem e ao desempenho escolar, a escola tem o papel de contribuir para a formação do seu corpo discente em todos os âmbitos do desenvolvimento biopsicossocial, fomentando o desenvolvimento integral dos seus alunos. Diante desta necessidade, cabe à escola investir em processos de ensino e de aprendizagem que permitam às crianças e aos adolescentes vivenciarem situações de desempenho satisfatório, experimentando circunstâncias de êxito (Bueno, 2001; Dessen & Polonia, 2007; Epps & Smith, 1984).

Constata-se que o desempenho escolar dos alunos é influenciado por aspectos cognitivos, motivacionais, afetivos, bem como por outros ligados às características pessoais dos estudantes e às atitudes em relação à escola e aos estudos (Andrade & Laros, 2007; Miner, 1968; Soares, 2007). Considerando esta multideterminação e a relação entre o desempenho e a aprendizagem dos alunos, tem-se dado atenção ao processo de aprendizagem e às variáveis a ele relacionadas. Relações entre o desempenho escolar e fatores como a utilização de estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes e a motivação para aprender dos alunos tem sido bem documentadas pela literatura ao longo do tempo, por meio da realização de diversos estudos que tratam de tais relações (Basso & Abrahão, 2018; Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013; Souza, 2010). Todavia, também têm sido identificados outros constructos que podem, junto aos já apontados, ter um importante papel na aprendizagem e no desempenho dos estudantes.

Um dos constructos igualmente importantes no contexto escolar é a afetividade, que se figura como objeto de estudos há bastante tempo (Leite, 2012; Ribeiro, 2010; Sobe, 2012). A afetividade abrange o estudo das emoções e, neste âmbito, está compreendida a regulação emocional (RE), que envolve processos que permitem ao indivíduo monitorar, avaliar e modificar a natureza e o curso de uma emoção, para atingir e responder de maneira adaptativa às demandas colocadas pelo contexto em que ele está inserido (Gross, 2014; Koole, 2009; Rocha, Candeias & Silva, 2018). Nos

contextos educacionais, os estudantes recebem informações que devem aprender e, neste âmbito, as emoções podem contribuir para que processos cognitivos importantes sejam redirecionados ou desviados para conteúdos diversos aos acadêmicos. Se as informações não são percebidas e processadas, não podem ser armazenadas e posteriormente utilizadas. Assim, estratégias de regulação emocional podem facilitar ou não o processamento de novos conteúdos, dada a influência dos aspectos emocionais no processo de aprendizagem dos indivíduos (Andrès *et al*., 2017; Davis, 2016; Davis & Levine, 2013; Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005; Strauss, Ossenfort & Whearty, 2016).

Nota-se que são ainda escassos estudos que tratem da relação entre a regulação emocional e o desempenho escolar, mesmo considerando a associação da primeira variável com outras até então mais estudadas, como estratégias de aprendizagem e motivação. É importante que as variáveis que se mostram ou se acreditam estarem relacionadas ao desempenho escolar possam ser objeto de pesquisas constantes, como no caso dos aspectos emocionais.

Com o intuito de, minimamente, tentar mensurar e aproximar-se da evolução e desenvolvimento dos alunos, a escola dispõe de diversos mecanismos avaliativos internos, estando, também, submetida a avaliações externas. Embora não deem conta da complexidade envolvida nos processos de ensino e de aprendizagem, estas avaliações possuem grande relevância para que seja ampliado o entendimento sobre alguns aspectos relacionados à necessidade de melhoria da educação básica brasileira (Alavarse, Bravo & Machado, 2013; Schneider, Rostirola & Mozz, 2011; Soares, 2009).

Dados provenientes destas avaliações, recentemente realizadas, demonstram que, a despeito de metas projetadas terem sido atingidas, a educação no Brasil ainda segue aquém dos patamares de excelência. Existe ainda um alto índice de alunos que se encontram em níveis básicos ou insuficientes em leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos, mesmo em anos escolares nos quais essas competências, supostamente, deveriam estar satisfatoriamente desenvolvidas. Esta situação se agrava na medida em que são analisados dados de diferentes regiões do Brasil. No Nordeste, por exemplo, os índices demonstram um quadro ainda mais distante de uma Educação de qualidade (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019).

Constatações como estas fomentam a realização de investigações que busquem melhor elucidar e possibilitar a compreensão acerca dos fatores possivelmente relacionados ao desempenho escolar dos alunos, na expectativa de que os estudos sobre tais relações permitam compreender mais precisamente os fatores que podem contribuir para explicar esse desempenho. Tal compreensão pode, por sua vez, possibilitar que a escola (re)pense sua atuação no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para produzir melhores resultados nas avaliações, escolares ou externas.

No Brasil, diversas investigações acerca de variáveis relacionadas ao desempenho escolar concretizam-se com dados provenientes das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (Pianca, Silva & Alliprandini, 2015; Tenca, 2015). É necessário, portanto, ampliar a realização destas pesquisas a partir da investigação de realidades inerentes a outras regiões brasileiras, como no caso do Nordeste. É importante que dados provenientes de investigações em contextos distintos possam servir de aporte aos avanços e/ou ao fortalecimento dos achados empíricos relacionados aos fatores que possam se relacionar ao desempenho escolar de alunos em contextos escolares.

Estudos comparativos entre diferentes realidades nacionais podem também trazer grandes contribuições à maior compreensão destes fatores. Nesse sentido, a presente pesquisa intenta se inserir na lacuna de estudos que se propõem a investigar a relação de variáveis afetivo-emocionais e sociodemográficas associadas ao desempenho escolar, até então menos investigadas no contexto nacional (Pianca *et al.*, 2015; Tenca, 2015).

Mais precisamente, pretende-se identificar os componentes da regulação emocional de alunos do Ensino Fundamental I de escolas públicas de dois estados brasileiros (Rio Grande do Norte e São Paulo), buscando elucidar se existem diferenças em função do sexo, da idade, da região de moradia e do histórico de reprovação dos participantes, bem como em razão do desempenho escolar dos estudantes nas disciplinas Português e Matemática. Tem-se como objetivos também descrever possíveis diferenças no desempenho escolar dos participantes nas disciplinas de Português e Matemática em relação às variáveis sociodemográficas de interesse do estudo, e explorar relações entre estas variáveis, os dados do desempenho e os componentes da regulação emocional. Esta investigação é necessária também não somente pela possibilidade que traz de

ampliar os dados da literatura que buscam elucidar fatores relacionados ao desempenho escolar, mas também pela produção de dados a partir de realidades e contextos ainda não tão amplamente explorados, em nível nacional.

Assim, a organização dos capítulos no presente trabalho se dará da seguinte forma: o primeiro capítulo abordará brevemente aspectos gerais sobre a escola enquanto instituição social e sobre o desempenho escolar a ela ligado. Na sequência, o capítulo dois conterá os fundamentos teóricos da regulação emocional, as estratégias nela envolvidas e a relação existente entre aspectos emocionais, a regulação das emoções e o desempenho escolar no Ensino Fundamental I. No terceiro capítulo, será apresentada uma revisão de literatura de pesquisas de natureza descritivo-correlacional sobre a regulação emocional e o desempenho escolar de estudantes de nível fundamental, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Segue-se o capítulo quatro, que abordará o delineamento da presente investigação. Os objetivos do estudo, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de contato com as escolas, de coleta e de análise dos dados serão apresentados. Os resultados obtidos serão descritos no capítulo cinco. Por fim, o sexto capítulo trará a discussão dos resultados encontrados, à luz da literatura da área.

Ressalta-se que, ao abordar a regulação emocional do aluno em relação com o seu desempenho escolar, trata-se apenas de um recorte, uma vez que não seria possível destrinchar todas as complexas questões relativas ao problema do desempenho em um único estudo. Ao se fazer este recorte, espera-se que possam ser produzidos dados que ampliem um pouco mais a compreensão sobre os fatores relacionados ao desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental I, especialmente acerca da ligação entre este desempenho e os aspectos afetivo-emocionais presentes nos processos de ensino e de aprendizagem. O avanço nesta compreensão traz importantes implicações psicoeducacionais, que podem ser consideradas no delineamento de práticas que visem ao desenvolvimento integral de crianças brasileiras.

Capítulo 01

Considerações Iniciais sobre a Educação no Brasil: Escola e Desempenho Escolar

Ao longo da história e nas mais variadas culturas, surgiram diferentes contextos educacionais que visavam transmitir valores e conhecimentos acumulados, legando-os à posteridade. Tratavam-se, no início, de ambientes sem grande estruturação, e sem especificidade de espaços físicos ou formações daqueles que educavam. Com o avançar da história, passando-se por diferentes civilizações e culturas, os indivíduos foram sendo educados de diferentes maneiras, sob formatos diversos, até que emergiu a necessidade do estabelecimento de um local adequado e único para o ensino, a fim de facilitar o processo educacional. De tal necessidade surgiu, então, a escola (Liblik, Petraits & Liblik, 2011; Novais, 2012).

Inicialmente associada, na Idade Média, à vida religiosa e à nobreza, ao fim desse período, com o início da Idade Moderna, a escola vai sendo gradualmente modificada diante do acontecimento de profundas mudanças ao longo da história, sendo elas de ordem religiosa, econômica, política e ideológica, inclusive nas concepções de infância e criança, por exemplo. Tais mudanças produziram novidades na lógica da escolarização e na organização do espaço escolar, com características presentes até hoje, como a obrigatoriedade da frequência discente, a gratuidade no ensino, a adoção de determinados arranjos para as classes escolares, dentre outras. Todas estas transformações serviram à satisfação dos interesses de diferentes grupos, igualmente influenciados por variáveis de todas as ordens, como as citadas anteriormente (Fusinato & Kraemer, 2013; Francisco Filho, 2003, Luzuriaga, 1969).

No Brasil, as primeiras experiências educativas atrelaram-se às práticas disciplinadoras dos jesuítas ao catequizar os indígenas presentes em nosso território, com ações, táticas e tecnologias voltadas a um amplo controle dos indivíduos. Já no que diz respeito à educação de crianças, sua gênese se deu em uma instituição do tipo "internato", que se voltava ao atendimento das elites. Apenas com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil é que começaram a ser introduzidas concepções mais tecnicistas e profissionalizantes na educação escolar, rompendo-se com o modelo adotado pelos jesuítas. A partir daí, também em nosso país a escolarização foi concebida ao longo da história sob diversos formatos, sofrendo influência de

determinantes econômicos, políticos, sociais e ideológicos, no intuito de atender a diferentes interesses, de grupos distintos (Fusinato & Kraemer, 2013; Ghiraldelli Júnior, 1994; Noronha, 1994).

Ante ao surgimento da escola e à ligação dela com a Educação formal, cada um dos países busca meios de corrigir, complementar e aprimorar os seus processos educacionais, buscando promover as mudanças necessárias e conferir maior qualidade a estes processos. No Brasil, o direito à Educação é universal e regido por leis que buscam garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Esta, por sua vez, se configura como uma instituição que possui grande relevância na sociedade, por se tratar de um importante ambiente de socialização frequentado pelos indivíduos e nos quais eles começam a estabelecer novas relações depois do âmbito familiar (Coimbra, 1989; Constituição do Brasil, 1988; Leite, 1989; Liblik *et al.*, 2011; Silva & Ferreira, 2014).

Chegando-se ao modelo de escola atualmente conhecido, preconiza-se que ela atue como espaço de socialização dos indivíduos. De modo preponderante, ela tem o papel de socializar conhecimentos sistematizados e acumulados ao longo do tempo. A despeito disso, a função da escola não se restringe apenas ao domínio cognitivo, mas, é papel dessa instituição levar em conta a necessidade de formação integral dos seus alunos, promovendo-a. Desta forma, a escola precisa voltar seus objetivos, processos e atividades ao desenvolvimento pleno dos seus alunos, o que dá lugar ao fortalecimento não apenas dos aspectos cognitivos, mas, também, dos sociais, dos culturais e afetivos, entre outros. Essas múltiplas funções trazem à escola implicações práticas para a formação integral de crianças e adolescentes, inclusive no que diz respeito à saúde psíquica (Constituição do Brasil, 1988; Lei n. 9.394, 1996; Libâneo, Oliveira & Toschi, 2009; Resolução CNE/CP n. 22, 2017; Silva & Ferreira, 2014).

Considerando os aspectos relacionados à finalidade da escola enquanto instituição social, cabe referir que o modo como a Educação tem sido pensada e praticada possui uma relação bastante estreita com a busca por melhorias na qualidade do contexto educacional e, consequentemente, na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Ainda hoje, a busca pelo incremento na qualidade da educação é uma pauta bastante presente na agenda da pesquisa e das políticas públicas ligadas à melhoria da qualidade educacional. Esta presença persistente justifica-se pela constatação que ainda se faz dos baixos índices de desempenho apresentados pelos

alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais (Coelho, 2008; Lima, 2016; Mendes, 2010).

A respeito destas avaliações, pode-se encontrar, na literatura, a apresentação de diversos tipos delas. Estas, por exemplo, podem ser internas, ocorrendo no âmbito da própria escola e de modo bastante particular, mas, também, externas. Por meio destas últimas, às quais as escolas são submetidas, são gerados dados que, se adequadamente utilizados, podem fornecer um quadro sobre a situação em que se encontra a Educação no Brasil. Esses dados, em última instância, podem colaborar para que se amplie a compreensão do processo educacional, sejam reconhecidos pontos que demandam atenção e possam ser propostas melhorias ao sistema educacional do país (Alavarse *et al.*, 2013; Alavarse, Machado & Arcas, 2017; Horta Neto, 2010; Schneider *et al.*, 2011; Soares, 2009).

Em âmbito nacional, avaliações de larga escala são conduzidas por órgãos governamentais, os quais se encarregam pela condução e apresentação dos resultados e índices aferidos por meio delas (INEP, 2019; Oliveira, Viana, Boveto & Sarache, 2013). Neste contexto, tem-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é a instituição responsável pela promoção das avaliações do sistema educacional brasileiro, com fins de se obter dados que reflitam a situação em que se encontra a Educação no país, os quais são continuamente utilizados como subsídios para a formulação e a implementação de ações voltadas ao aprimoramento do sistema educacional. O INEP conduz estudos em todos os níveis e modalidades de ensino. Na Educação Básica, nível de ensino que é foco deste trabalho, a avaliação dos alunos ocorre por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Conforme apontado pelo próprio INEP (2019a), o SAEB consiste em uma avaliação externa e de larga escala, que é realizada a cada dois anos. Seu objetivo primário é obter dados que possibilitem a realização de um diagnóstico da educação básica do Brasil e fornecer um indicativo da qualidade do ensino que é ofertado, levando em conta diferentes fatores que podem interferir no desempenho escolar nos diferentes anos e áreas avaliadas. Ao gerar dados estatísticos, o SAEB tem a intenção de produzir informações que auxiliem as instâncias governamentais na (re)formulação e no monitoramento das políticas públicas municipais, estaduais e federais, com fins de

promover ganhos na qualidade, na equidade e na eficiência do ensino (INEP, 2019a).

Os dados provenientes do SAEB são agregados aos do Censo Escolar que, aplicado anualmente em todo o país, coleta informações sobre múltiplos aspectos das escolas do Brasil, de modo especial sobre a taxa de matrículas e fatores ligados à infraestrutura em todos os níveis de ensino. Juntas, as informações destes levantamentos formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que fornece, portanto, dados relevantes acerca do fluxo escolar e do desempenho dos alunos nas avaliações. Com frequência bianual, o IDEB é expresso por pontuações cujos valores estão compreendidos entre 0 e 10 (INEP, 2019b).

De acordo com os dados do IDEB relativos às escolas públicas municipais, levantados em sua última edição, no ano de 2017, é possível aferir que, tomados os anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, os resultados obtidos revelam níveis de desempenho abaixo das metas estipuladas pelos órgãos governamentais, sobretudo no Ensino Médio. Entretanto, como o presente trabalho tem seu foco no Ensino Fundamental I, ênfase será dada a este nível de ensino, de modo que será ampliado o olhar sobre os resultados dele provenientes.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino (1° ao 5° ano), estabeleceu-se como meta para o país a obtenção da nota 5,2, considerando o nível de aprendizado e o fluxo escolar dos alunos deste nível. Foram alcançados 5,5 pontos, nota que, embora pouco acima da meta estipulada, ainda está abaixo da nota 6,0, que deve ser atingida até 2021, segundo projeções governamentais. A nota que, à primeira vista poderia sugerir um ganho de qualidade educacional no país inteiro, deve ser vista com cautela, dadas as situações particulares das unidades federativas do Brasil. Tomando-se, por exemplo, os dados referentes aos diferentes estados brasileiros, verifica-se que dez deles, predominantemente localizados nas regiões Norte e Nordeste do país, não conseguiram atingir a média nacional de 5,2 pontos, ficando, portanto, ainda mais aquém de níveis educacionais minimamente satisfatórios, uma vez que atingiram médias entre 4,3 e 5,0 pontos (INEP, 2019).

De maneira mais específica, ao se olhar para os níveis de proficiência dos alunos do Ensino Fundamental I nas disciplinas de Português e Matemática, constata-se que, para a primeira disciplina, apenas 54% dos alunos demonstrou níveis adequados na

competência em leitura e em interpretação de textos. Ao se examinar a Matemática, esta porcentagem é ainda menor, com apenas 42% dos alunos tendo atingido um aprendizado adequado na competência de resolução de problemas, até o 5° ano (INEP, 2019).

Considerando-se, mais uma vez, os estados brasileiros, é possível verificar que em quatorze deles há menor número de alunos com níveis de aprendizagem adequados em Português, quando comparados ao percentual nacional (54%). Isso ocorre nos estados de Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins. Em relação à Matemática, 15 estados brasileiros apresentaram porcentagens menores de alunos com níveis de aprendizagem adequados, quando comparado ao percentual nacional. Estes foram os mesmos estados apontados na lista anterior, acrescido do Mato Grosso. Tomando-se, por fim, as cidades participantes do presente estudo, em Cubatão, nas disciplinas de Português e Matemática, respectivamente, 70% e 59% dos estudantes demonstraram níveis adequados de aprendizagem. Ambas as porcentagens estão acima do percentual do país, especialmente em Língua Portuguesa. Por outro lado, na cidade de Natal, os valores obtidos foram de 42% e 27% de estudantes com aprendizagem adequada em Português e Matemática. Neste caso, as duas porcentagens estão abaixo dos dados relativos ao país, especialmente em relação à Matemática (INEP, 2019).

Dados relevantes também podem ser depreendidos do Censo Escolar, no que tange a aspectos de acesso e permanência dos alunos na escola. De acordo com índices deste levantamento há, no Brasil, uma porcentagem elevada de alunos com distorção entre a idade que possuem e a série que frequentam: do 1° ao 5° ano, há uma taxa de 12% de alunos com atraso escolar de dois anos ou mais. Ao serem analisados os dados longitudinais, na medida em que há o avanço nos anos escolares, os índices relativos à distorção entre idade e ano escolar se tornam mais acentuados, chegando a uma porcentagem nacional de 21% de alunos que, no 5° ano, apresentam atraso escolar igual ou superior a dois anos. Tomados os dados percentuais dos estados brasileiros separadamente, percebe-se que situações ainda mais críticas podem ser identificadas. É possível, por exemplo, encontrar estados brasileiros nos quais há taxas de 38,8% de alunos do 5° ano com atraso de dois ou mais anos (INEP, 2019c).

Os índices relativos às reprovações ou ao abandono escolar também demandam

um olhar acurado. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, verifica-se, nas instituições públicas, uma taxa de 6,4% de alunos reprovados que, portanto, não apresentaram os requisitos mínimos de aproveitamento e/ou frequência escolar, associados pelo próprio INEP**.** No que concerne à evasão em âmbito nacional, 0,9% dos alunos deixou de frequentar a escola no ano letivo em curso, à época da realização do levantamento. Considerando-se o avanço dos anos escolares, há taxas que superam a porcentagem nacional de reprovações, chegando a 11,8% de alunos retidos no 3° ano, decrescendo até o 5° ano, no qual 6,9% dos alunos foram reprovados. A superação da taxa nacional também ocorre em relação ao abandono escolar, que chega a ser de 1,1% no 5° ano. Observando, novamente, os dados relativos aos estados, verifica-se que a situação chega a ser ainda mais alarmante, uma vez que 16 estados apresentam taxas de reprovação superiores às verificadas nacionalmente, chegando a 13,5% no estado de Sergipe. Somam-se a ele os estados de Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia e Roraima. Tomando-se as cidades participantes do estudo, as taxas de reprovação em Cubatão e Natal foram de 7% e 8,9%, ambas acima da média nacional, especialmente na capital potiguar (INEP, 2019c).

No que concerne aos índices relativos ao abandono escolar, também se verificam porcentagens maiores que a média do país. Identifica-se que em 13 estados brasileiros os índices de evasão são superiores à média nacional, chegando a 2,3% de alunos que deixaram de frequentar a escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no estado do Pará. Também integram essa lista os estados de Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe. Considerando mais uma vez Cubatão e Natal, esses valores foram de 0,6% e 1,4%, de modo que apenas o segundo ficou acima do obtido nacionalmente (INEP, 2019c).

Ao serem constatados, ainda hoje, dados como os apresentados, reavivam-se questões educacionais relativas à permanência dos alunos no sistema de ensino público brasileiro. Tomando-se apenas os aspectos pedagógicos envolvidos nestas questões, pode-se dizer que a preocupação acerca delas já data desde a década de 70, na qual começaram a ser empreendidas pesquisas sobre o fracasso escolar brasileiro. Desde aquela época já eram verificados índices elevados de reprovações e de abandono escolar

por parte dos alunos, inclusive os matriculados em níveis básicos, como o Ensino Fundamental. Buscava-se compreender, portanto, os possíveis fatores que poderiam estar relacionados ao fracasso escolar, na tentativa de que, ao elucidá-los, formas de revertê-los pudessem ser pensadas (Carraher & Schliemann, 1983; Campos, 1995; Gualberto, 1984; Patto, 1990; Yaegashi, 1997).

Mesmo após a tentativa de delineamento de soluções para o quadro de insucesso escolar de muitos alunos brasileiros, o que resultou, inclusive, em mudanças no sistema educacional (como no caso da implantação do Regime de Progressão Continuada, com reprovação de alunos ao final dos ciclos e não dos anos escolares), ainda se verifica baixo nível de proficiência em disciplinas básicas, o que está diretamente ligado ao desempenho escolar observável nos alunos. Pode-se pensar, portanto, que a melhoria na qualidade da educação brasileira (aferida principalmente pelos índices das avaliações) está fortemente ligada à promoção de melhorias no desempenho escolar dos estudantes.

Atenção especial tem sido dada ao estudo do desempenho escolar nas últimas décadas. Trata-se de uma questão que preocupa pais, estudantes, professores, governos e pesquisadores de inúmeros países ao redor do globo, não apenas do Brasil. Sua complexidade parte da própria conceituação, pois pode-se localizar na literatura diversos termos tratados como sinônimos possíveis para desempenho escolar, tais como desempenho acadêmico, rendimento acadêmico ou escolar e performance acadêmica ou escolar. A diferença entre os termos, portanto, seria de natureza semântica, com opção convencionada por adotá-los em determinados níveis de ensino. Assim, termos como "desempenho acadêmico" tem sido utilizados para tratar de populações universitárias e, no caso de populações da educação básica regular formal e/ou informal, observa-se maior utilização de "desempenho escolar". Ainda assim, é possível encontrar na literatura textos que não sigam tal separação, utilizando termos diferentes de maneira indiscriminada (Alva, 2017; Lamas, 2015). No presente trabalho, seguir-se-á o convencionado, utilizando-se "desempenho escolar" por se tratar de um estudo com alunos do Ensino Fundamental.

Há, na literatura, a ausência de um entendimento único sobre a definição de desempenho escolar. Ante a existência de uma enorme diversidade de definições passíveis de serem encontradas, serão mencionados alguns exemplos, a título de ilustração. Autores como Lamas (2015) apontam que o desempenho escolar resulta do

aprendizado, é motivado pela atividade do professor e mensurável no aluno. Para Pizarro (1985, como citado em Velásquez *et al.,* 2008), o desempenho escolar se trata de uma medida de habilidades indicativas e responsivas que expressam, de forma estimada, o que uma pessoa aprendeu como resultado de um processo educativo. De modo semelhante, Martinez (2007, como citado em Lamas, 2015) refere-se ao termo como sendo um produto dado pelos alunos, a partir dos seus esforços, e que, geralmente, é expresso por meio de notas escolares. De maneira bastante próxima, autores como Torres e Rodríguez (2006) e Ortiz, Hoyos e López (2004) apontam que este termo corresponde à atuação do estudante na execução das tarefas escolares, avaliadas em termos de eficiência, com rendimento que reflete o nível de habilidade alcançado. Seria, portanto, o grau de conhecimento e desenvolvimento de habilidades obtido por determinado indivíduo em um dado nível educacional.

Complementarmente, para Caballero, Abello e Palacio (2007), o desempenho escolar envolve o cumprimento de objetivos estabelecidos em um programa ou curso em que o estudante esteja inserido. Este cumprimento estaria na base da avaliação por meio da qual considerar-se-ia passar ou não certos testes, assuntos ou cursos para o estudante. Embora haja, na literatura, a ampla difusão de mensuração do desempenho por meio de escores quantitativos, também é possível que o desempenho escolar seja expresso com escores qualitativos, que, se coerentes e válidos, podem ser bastante úteis para refletir o nível de aprendizagem alcançado pelo aluno, com base em objetivos estabelecidos previamente (Rodriguez, Fita & Torrado, 2000).

Frente às definições colocadas, ressalva-se que não se pretende tratar de maneira simplista e linear a relação entre o desempenho escolar, sua mensuração e sua utilização como possível indicador de aprendizagem dos alunos. Não se trata, também, de imputar exclusivamente no aluno a responsabilidade pelo seu desempenho, já que é este um fenômeno bastante complexo. Embora a maioria das pesquisas – inclusive as aferições oficiais do governo – tome as medidas quantitativas como reflexos do desempenho, reconhece-se que seu uso demanda uma boa estratégia de utilização, para minimizar o risco de se incorrer em avaliações superficiais (Camargo, 1995; Luckesi, 2014). Embora existam ponderações e ressalvas sobre a mensuração do desempenho escolar e utilização de notas como indicadores de aprendizagem, sabe-se da importância e da utilidade deste tipo de medida, tão largamente empregada no campo educacional. Isto

posto, refere-se que nesta investigação o desempenho escolar será compreendido por critérios quantitativos e traduzido por meio de conceitos escolares obtidos pelos participantes do estudo, a despeito das limitações que o uso exclusivo desta forma de mensuração pode trazer.

Apesar de, como exposto, não haver uma única definição para desempenho escolar, observa-se, na literatura, certa concordância acerca de que se trata de uma unidade complexa e multideterminada, passível de variação de acordo com as circunstâncias, condições orgânicas e ambientais que determinam habilidades e experiências dos indivíduos (Lamas, 2015). Entende-se, portanto, que diversos fatores se relacionam ao desempenho escolar, tais como o nível intelectual, as aptidões e interesses, os hábitos de estudo, a presença de transtornos ou de problemas de comportamento, as relações, o sexo e outras variáveis comportamentais, cognitivas e de autocontrole. Tomando-se apenas o âmbito da pessoa que aprende e do ponto de vista psicológico, estão claramente envolvidos no desempenho escolar fatores internos e externos ao indivíduo. Há, por exemplo, a presença de variáveis como crenças individuais, motivação, auto-estima, auto-conceito, crenças de autoeficácia, dentre outras (Barchard, 2003; Bertrams & Dickhauser, 2009; Fink & McCown, 1993; Graeff & Vaz, 2008; Serra-Pinheiro, Schimtz, Mattos & Souza, 2004; Steinmayr & Spinath, 2009).

A despeito dessa grande variedade de aspectos intervenientes no desempenho escolar, ainda são frequentemente apontados como seus preditores mais importantes a inteligência e as aptidões dos alunos. Tomar tais preditores como os mais relevantes para as práticas escolares interfere nelas diretamente, pois, ainda hoje, as atividades do ambiente escolar privilegiam muito fortemente os processos cognitivos dos estudantes. Estudos que buscaram correlacionar inteligência e desempenho escolar encontraram coeficientes de correlação em intervalos entre 0,40 e 0,60, indicando, portanto, uma correlação moderada entre esta díade de variáveis. No entanto, os dados disponíveis remontam ao fato de que a inteligência não explica mais do que aproximadamente 33% da variação observada em termos de desempenho escolar (Cascón, 2000; Lamas, 2015).

Embora se constate a primazia que os aspectos cognitivos ainda possuem nas investigações relacionadas ao desempenho escolar e, por consequência, nas práticas escolares, este não é o único aspecto que se relaciona ao rendimento apresentado pelos

alunos (Cascón, 2000; Lamas, 2015). Dentro do rol das variáveis psicológicas, uma das que igualmente se associa ao desempenho escolar é o âmbito afetivo/emocional dos estudantes, que também deve ter seu desenvolvimento fomentado pela escola (Bueno, 2001; Dessen & Polonia, 2007; Epps & Smith, 1984, Leite, 2012; Ribeiro, 2010; Sobe, 2012). Posto que também deve ser dada importância aos aspectos afetivos/emocionais ligados ao desempenho escolar, foco principal do presente estudo, algumas considerações teóricas a esse respeito serão realizadas no capítulo seguinte.

Capítulo 02

Emoções, Regulação Emocional e Desempenho Escolar

2.1 Afetividade e emoção: Definições iniciais

Embora não seja este um campo novo de investigações, o volume de pesquisas acerca dos aspectos afetivos tem crescido paulatinamente. Tem-se descoberto de maneira cada vez mais aprofundada que a afetividade está estreitamente ligada ao comportamento do homem, ao longo dos diferentes estágios do seu desenvolvimento (Leite, 2012; Ribeiro, 2010; Sobe, 2012). Inicialmente, é importante referir que a vida afetiva é uma dimensão psíquica do ser humano, responsável por conferir sentido e expressividade às vivências sociais. Trata-se do âmbito da vida que a ela confere significado, cor, textura, riqueza, satisfação, contentamento e relações interpessoais (Dalgalarrondo, 2008; Leahy, Tirch & Napolitano, 2013). É a afetividade a responsável por direcionar o interesse que os indivíduos apresentam em determinados âmbitos da vida, interferindo, também, no nível de engajamento e de energia que será dispensado nas ações em que os indivíduos se envolvem (Dalgalarrondo, 2008; Martinelli, 2001). Na afetividade, estão inclusas diversas modalidades a ela relacionadas, como o humor, os sentimentos e as emoções, o que faz com que a afetividade se configure como um termo mais amplo e genérico (Carver, 2003; Dalgalarrondo, 2008; Russell & Carroll, 1999).

Como o foco deste trabalho são as emoções, deter-nos-emos sobre este conceito. Etimologicamente, a palavra "emoção" advém, em latim, de "emovere", bem como de "émouvoir", em Francês, palavras na qual "e" (variante de ex) significa *para fora* e "movere", *movimento,* ou, ainda, *abalar, sacudir, deslocar*. Trata-se, portanto, de uma palavra que, em sua origem, quer dizer "movimento para fora", como algo que leva o indivíduo a agir ou mover-se em direção a algo (Aggarwal, 2014; Gonçalves, 2008; Oyeboade, 2016).

No campo da Filosofia, as primeiras abordagens às emoções foram feitas por Platão e, posteriormente, por Aristóteles. Nestas, cognição e emoção eram vistas como aspectos independentes entre si, com a primeira se sobressaindo à segunda. De acordo com o que postulava Platão, todos os fenômenos ligados à emoção, tais como paixões e

prazeres individuais e particulares deveriam ceder lugar ao pensamento e à racionalidade. Já Aristóteles acreditava que o coração era o local no qual estavam localizadas as emoções, que deveriam ser neutralizadas pela razão, instaurada no cérebro. Muitos séculos à frente, outros filósofos como Descartes e Kant continuaram a tratar do problema da razão e emoção, ainda os tomando como aspectos separados e com pesos diferentes entre si, de modo que a racionalidade continuava sendo vista como superior à emoção para muitos deles, havendo prevalência de uma visão *dualista* de homem. Esta concepção, no entanto, foi contestada ao longo da história, de modo que o surgimento de teorias pautadas em variáveis culturais, históricas e sociais possibilitou que se concebesse uma visão *monista* de homem. De acordo com essa nova forma de compreensão, a razão e a emoção devem ser vistas como dimensões indissociáveis, não passíveis de serem analisadas separadamente. Um dos filósofos fundamentais para a propagação desta nova forma de entendimento do homem foi Baruch de Espinosa (Arantes, 2004; Leite, 2012; Pinto, 2005).

Ao longo da história, e em diferentes áreas de conhecimento, outros teóricos continuaram a elaborar importantes postulações acerca das emoções, sua origem e seu processo dinâmico de funcionamento (Arteche, Salvador-Silva & Grassi-Oliveira, 2018; Stearns, 1986). Destacam-se, inicialmente, os trabalhos de Darwin, em especial a sua obra *A expressão das emoções nos homens e nos animais,* publicada pela primeira vez no ano de 1872. Ele se dedicou a analisar os papeis desempenhados pelas emoções, que teriam suas origens em ancestrais humanos, sendo transmitidas filogeneticamente. Para Darwin, as emoções teriam uma importante função na adaptação dos indivíduos ao seu meio de inserção. Esta adaptação dependeria, em grande medida, do sistema emocional do ser humano, tornando possível aos indivíduos responderem aos estímulos ambientais (Arteche *et al.*, 2018; Caminha & Caminha, 2016; Cosenza & Guerra, 2011).

Embora, no senso comum, as emoções estejam romântica e popularmente relacionadas ao coração, biologicamente elas estão ligadas ao cérebro, mais especificamente ao sistema límbico, que é composto pelas estruturas mais primitivas em termos de evolução cortical. Neste sistema, estão situados o tálamo, o hipotálamo e outras áreas corticais ligadas ao prazer e à dor, as quais são responsáveis pelo processamento das emoções e pela integração delas com a racionalidade do indivíduo (Esperidião-Antônio *et al*., 2008; Barreto & Silva, 2009; Sprea, 2009). Há diversos

registros históricos que apresentam tentativas teóricas de situar, anatomicamente, quais as áreas envolvidas com as emoções. Embora os primeiros registros sugerissem bases anatômicas que causam estranheza, foram estes trabalhos que possibilitaram o avanço do saber na área, até se chegar ao patamar de conhecimento que se tem hoje acerca das bases biológicas das emoções (Arteche *et al.*, 2018; Barreto & Silva, 2009; Belzung, 2007; Cosenza & Guerra, 2011; Pinel, 2005).

Propostas notáveis neste sentido foram as de William James e Carl Lange que, embora não tenham trabalhado juntos, chegaram a conclusões muito semelhantes em seus estudos sobre as emoções, dando origem à teoria conhecida como James-Lange, no ano de 1884. Segundo esta teoria, estímulos diversos produzem respostas fisiológicas que, posteriormente, são interpretadas como alguma emoção. Estas respostas, que são periféricas, são controladas pelo sistema nervoso periférico, que é o responsável pelos reflexos e pelas reações fisiológicas do organismo. Cada emoção gera um padrão de resposta periférica diferente, característica de dado estado emocional (Arteche *et al.,* 2018; Pinel, 2005).

Após a teoria James-Lange, outra teoria clássica na abordagem às emoções foi proposta por Walter Cannon e Philip Bard. Cunhada no ano de 1927, esta passou a ser conhecida como teoria Cannon-Bard. Tal como a teoria anterior, esta enfatizava as bases neurais das emoções, postulando que um estímulo, ao ser recebido pelo córtex, seria reconhecido como gerador de emoção, sendo enviado às áreas corticais mais rudimentares, como o hipotálamo e o sistema límbico. Destas áreas é que os estímulos seriam encaminhados aos músculos e órgãos internos, responsáveis por produzir as reações fisiológicas. Isto feito, tais reações seriam enviadas de volta ao córtex, finalmente responsável por perceber os sinais como uma determinada emoção. Anos mais tarde, Papez referiu que a expressão das emoções é controlada por uma série de estruturas neurais interconectadas no sistema límbico, cujos componentes, ao agirem sobre o hipotálamo, levam à expressão emocional e, atuando sobre o córtex, levam à vivência das situações emocionais. Com o passar do tempo, a importância do sistema límbico como regulador das emoções continuou a ser investigada e endossada (Arteche *et al.*, 2018; Caminha e Caminha, 2016; Pinel, 2005).

Saindo do campo de abordagem estritamente fisiológica das emoções, Stanley Schachter e Jerom Singer formularam, em 1962, uma teoria defendendo que a

construção das emoções ocorreria pelo córtex, que criaria respostas cognitivas em consonância com a expectativa individual e o contexto social. Esta foi a primeira teoria a envolver aspectos cognitivos e sociais na abordagem das emoções (Arteche *et al.*, 2018; Carvalho, 2010). Seguindo a mesma linha, outros autores como Magda Arnold e Richard Lazarus apontaram em 1960 e 1966, respectivamente, que a emoção seria produto da avaliação inconsciente de um estímulo ambiental e que a interpretação de dado estímulo pelo organismo teria importante relevância no disparo emocional. Também se destacaram as ideias de Carroll Izard, no ano de 1992, que enfatizou que as emoções básicas seriam resultados de motivações individuais, relacionando-se a propósitos específicos de cada sujeito (Caminha, Soares & Kreitchmann, 2011; Ellsworth & Scherer, 2002; Izard, 1992; LeDoux, 2001; Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013; Roseman & Smith, 2001).

Não há uma definição única, simples e simultaneamente completa do termo emoção. Cada definição, portanto, centrará seu foco em algum(uns) do(s) aspecto(s) constitutivo(s) do termo, sejam eles o fisiológico, o social ou o cognitivo, por exemplo (Caminha & Caminha, 2016; Sroufe, 1995). Tal como feito com os múltiplos conceitos de *desempenho escolar,* serão recuperadas da literatura algumas definições de *emoção.*

Segundo Dalgalarrondo (2008), podem-se definir emoções como reações afetivas agudas e momentâneas, que são desencadeadas por estímulos significativos. Trata-se, portanto, de um estado afetivo que é intenso, breve, e que geralmente surge como uma resposta do indivíduo a excitações internas ou externas, conscientes ou não. De modo frequente, as emoções são acompanhadas de reações somáticas, que podem ser neurovegetativas, motoras, hormonais, viscerais e visomotoras, as quais podem ser mais ou menos específicas. Esta definição corrobora a visão de Thompson (1994), para quem a emoção é um fenômeno multifacetado, que envolve reações fisiológicas, ativação neural, avaliação cognitiva, processos atencionais e tendências à emissão de determinadas respostas pelo organismo.

Damásio (1996, 2000) também define as emoções como conjuntos de reações fisiológicas, mais precisamente químicas e neurais, inatas, determinadas biologicamente e dependentes do aparato cortical. São, portanto, estados internos que atuam como reguladores biológico e psicológico dos indivíduos e que possuem a função de organizar rapidamente as respostas musculares, endócrinas e nervosas, e as expressões faciais dos

indivíduos. Para este autor, existem três níveis de emoções: o primeiro deles é constituído por emoções tidas como *básicas*, como a raiva, a tristeza, a alegria, o medo e o nojo; o segundo, constituído por emoções *sociais,* como o ciúme, o orgulho, a culpa, entre outros. Já o terceiro patamar é referido por Damásio como sendo composto por *sentimentos de fundo*[1]*,* que se diferenciam dos tipos anteriores por apresentarem um caráter mais contínuo, e não serem intensos e de breve duração como as emoções básicas ou sociais.

Complementarmente, autores como Lipp (2009) e Pergher, Grassi-Oliveira, Ávila e Stein (2006) apontam que as emoções, enquanto reações, podem ser breves e intensas, delimitadas a determinado contexto e sempre relacionadas a um evento ambiental prévio e específico. Ante a este contexto ambiental, no qual o indivíduo recebe diversos estímulos externos, as emoções funcionam como um mediador inato e fundamental para a sobrevivência do indivíduo, o que se manifesta pela presença de reações reflexas e instintivas, que podem ser adaptativas e garantir que o indivíduo sobreviva e se desenvolva. As emoções podem, também, ser desencadeadas por estímulos internos (Damásio, 1996, 2000; Lewis, 2004).

A função adaptativa e relacional das emoções também foi ressaltada por Bowlby (1988). Como um notável pioneiro na abordagem a esta linha de raciocínio, ele defendeu que a expressão emocional atua como reguladora nas relações estabelecidas entre os indivíduos, o que se pode verificar desde a mais tenra idade, na vinculação entre bebês e seus principais cuidadores. Há na emoção, portanto, um relevante aspecto relacional, segundo este autor. Em adendo a esta ideia, Sroufe (1995) postula que, enquanto elemento mediador nas relações, as emoções estão presentes nas interações e nas comunicações dos indivíduos com os outros significativos, o que favorece o desenvolvimento, no sujeito, de competências e habilidades que serão úteis à adaptação funcional do organismo às mais variadas situações.

Outro autor que também ressalta o caráter adaptativo das emoções é Ekman (2003). Para ele, tanto as experiências individuais como o passado filogenético do sujeito atuam como influenciadores das reações emocionais. Ao encontro das ideias

---

[1] Damásio descreve os sentimentos de fundo como estados emocionais mais contínuos e prolongados, e que normalmente não estão em primeiro plano na mente do indivíduo. Estes sentimentos atuariam como uma dimensão de fundo do estado do organismo e não corresponderiam a nenhuma das emoções básicas ou secundárias, isoladamente. Exemplos de sentimentos de fundo seriam calma, tensão, bem-estar ou mal-estar. O autor acresce, ainda, que a emoção está fortemente ligada aos aspectos cognitivos e que essa díade é essencial no estabelecimento das relações dos indivíduos com o ambiente que o cerca.

postuladas por Darwin em 1872, Ekman refere que as emoções têm acompanhado os seres humanos ao longo de toda a evolução, desde tempos bastante remotos. Para ele, os seres humanos têm sido capazes de acionar respostas rápidas diante de determinadas situações e garantir sua sobrevivência por meio dos mecanismos envolvidos nas emoções. Desta forma, Ekman defende que as próprias emoções têm passado por evoluções, no sentido de dotar os seres humanos de melhores condições para avaliar os diferentes contextos que os circundam e agir rapidamente para garantir a sua sobrevivência e o seu bem-estar, sobretudo, mediante as reações fisiológicas do organismo. As emoções, portanto, estão vinculadas a um aspecto adaptativo e evolutivo (Arteche *et al.*, 2018; Keltner & Gross, 1999). Assim, cada emoção é caracterizada pela emissão de sinais específicos e particulares, especialmente identificáveis tão logo a emoção comece a emergir no indivíduo. Estes sinais podem ser, por exemplo, pistas vocais, relacionadas à emissão de sons com características diversas, e em diferentes frequências ou alturas, como a manifestação de sons mais estridentes e agudos em situações de medo, ou gargalhadas, em momentos de alegria. Podem, também, ser pistas faciais, relacionadas com a ativação de determinados músculos do rosto, como os da boca, os dos olhos e os das sobrancelhas, como na presença de cantos da boca levantados e sobrancelhas e olhos sorridentes na expressão de emoções que envolvem diversão ou alívio (Ekman, 2003; Ekman & Friesen, 1971).

A presença destas pistas visuais possibilita que os indivíduos não apenas reconheçam e possam gerenciar as próprias emoções, mas, também as identifiquem em outros sujeitos, em situações sociais diversas. Esses sinais estão presentes nos indivíduos desde o nascimento e cumprem a função de comunicar as emoções, podendo sofrer modificações ao longo do curso de desenvolvimento do sujeito. Tais alterações na expressão podem se dar em função das experiências individuais, da maturação neurológica, da cultura em que o sujeito está inserido e das pessoas com as quais ele se relaciona. Por meio destes elementos, os indivíduos passam a fazer coexistir ações instintivas ou reflexas com o controle voluntário da expressão emocional. O desenvolvimento emocional é, portanto, influenciado por aspectos biológicos, bem como por elementos da aprendizagem (Cole, Martin & Dennis, 2004; Ekman, 2003; Lewis, 2004; Oosterheert & Vermunt, 2001).

Destaca-se, neste ponto, a influência que a cultura em que o indivíduo está inserido pode exercer sobre a expressão emocional. Embora esta expressão seja de cunho individual, já foram identificadas expressões que, comuns a diversas culturas, têm sido consideradas universais: estas são chamadas de emoções básicas ou primárias. Não há, porém, uma unanimidade teórica sobre quais seriam estas emoções e sobre o fato de elas serem inatas ou aprendidas. No entanto, pode-se destacar da literatura que há algum consenso em torno das emoções de *alegria* e *tristeza* como sendo inatas ao ser humano e fundamentais para o seu desenvolvimento. Além destas, também são comumente apontadas como emoções básicas o *medo* e a *raiva*. Outras duas emoções que também são bastante referidas como básicas são a *surpresa* e o *nojo.* Mais recentemente, o *amor* também tem sido apontado como uma das emoções básicas do ser humano (Damásio, 2010; DeWaal, 2010; Ekman, 2003; Ekman & Friesen, 1971). Para além deste núcleo primário comumente encontrado na literatura, podem ser localizados, ainda, modelos teóricos que incluem o *interesse,* a *angústia,* a *culpa*, a *vergonha* e o *desprezo* no rol de emoções primárias (Almeida, 2006; Ekman, 2003; Izard, 1984; Johnson-Laird & Oatley, 2004; Nunes, 2012). Para alguns estudiosos, as emoções básicas agrupam-se e originam outras emoções. A decepção, por exemplo, é considerada como uma possível junção da tristeza com a surpresa (Caminha, 2019; Caminha & Caminha, 2016).

De acordo com Davidoff (2001), as emoções são estados interiores e individuais, que envolvem, além das reações fisiológicas, pensamentos, sensações e comportamentos específicos para cada uma das diferentes emoções. Estes fatores interagem entre si, coexistindo quando o indivíduo tem uma experiência emocional. As experiências emocionais podem emergir de modo não esperado e ser de difícil controle, segundo o que aponta esta autora (Gross, Richards & John, 2006; Ochsner & Gross, 2005). As demonstrações emocionais ocorrem por meio de movimentos do corpo e de expressões faciais do indivíduo, as quais denotariam a intensidade e natureza da emoção, como agradável ou não, de modo que esta percepção pode sofrer variações, a depender da experiência individual (Murray, 1973). Weiten (2002) também ressalta o papel da experiência individual e consciente dos sujeitos na expressão emocional, para além de apontar as reações fisiológicas e comportamentais como também presentes nas emoções. Destaca-se, porém, em suas ideias, que a percepção das emoções pode ocorrer

de maneira diversa entre os indivíduos, sempre em consonância com as vivências pessoais de cada um.

Em termos de valência, há tentativas de se classificar as emoções como positivas ou negativas, dado que as emoções não apresentam exatamente as mesmas características entre si e podem ser encontrados alguns traços e tendências para ação em cada uma delas que permite se realizar esta categorização (Faro & Pereira, 2012; Izard, 2009; Moll *et al*., 2001; Silvestre & Vandenberghe, 2013).

Nas emoções consideradas *negativas,* identifica-se nos indivíduos restrição no rol de disposições e ideias, evidenciando-se tendências para ações como fugir, atacar, esquivar-se ou recolher-se, por exemplo. Em situações específicas, estas ações cumprem funções adequadas aos contextos nos quais se inserem, mas, quando demasiadamente presentes na vida dos indivíduos, podem exercer efeitos deletérios a eles, podendo levar ao surgimento de diversas patologias no organismo, em virtude de uma exposição prolongada às alterações biológicas, químicas e neurais decorrentes das reações emocionais (Gross, 2008; Lang, 1978; Leventhal, 1982).

Por outro lado, as emoções ditas *positivas* tendem a ajudar os indivíduos a lidar melhor com situações difíceis com as quais se depara. Diante de contextos desta natureza, percebe-se como tendências à ação a abertura e a busca dos indivíduos à apreciação de aspectos positivos de situações, lugares ou pessoas, sensação de serem positivamente desafiadas por eventuais problemas, reavaliação de situações negativas sob uma ótica mais positiva e enfrentamento de eventos ou situações como positivas como forma de compensação das emoções negativas decorrentes de situações estressantes. Quando frequentemente presentes na vida dos indivíduos, estas emoções positivas – atreladas às tendências à ação que elas trazem consigo – tendem a torna-los mais resilientes (Folkman & Moskowitz, 2000; Frederickson, 2001; Silvestre & Vanderberghe, 2013).

Considerando, porém, que todas as emoções cumprem funções adaptativas, mesmo as eventualmente classificadas como *negativa*s, não se adotará esta divisão no presente trabalho. Ao invés disso, serão utilizadas designações como *agradáveis* ou *desagradáveis* e *adaptativas* ou *desadaptativas,* sempre tendo em conta o que se mostra

mais ou menos adequado em determinada situação (Barrett, 2006; Caminha & Caminha, 2016; Roazzi, Dias, Silva, Santos & Roazzi, 2011).

É importante ressaltar que se faz pertinente nos dias de hoje adotar uma visão mais integrativa ao se definir e abordar as emoções, destacando-se, dentre as diversas definições, alguns pontos comuns. Tratam-se de fenômenos expressivos, de diferentes valências, filogeneticamente transmitidos com propósitos adaptativos, que tem breve duração, com intensidade e percepção variáveis entre os indivíduos. Envolvem diversos âmbitos, como o fisiológico – que diz respeito às alterações do sistema nervoso autónomo, alterações endócrinas e de níveis de neurotransmissores –, o comportamental, o ambiental, o social e o cognitivo. Registra-se que, face à natureza multidimensional das emoções, não convém tratá-las como um polo oposto ou inferior à razão ou à cognição. Estes diferentes âmbitos atuam lado a lado e complementam-se no funcionamento dos organismos. Neste funcionamento integrado, os processos cognitivos atuam na avaliação e na recuperação de situações e do significado delas, e esta avaliação será um dos componentes disparador das emoções, por exemplo (Roseman & Smith, 2001). São as vivências emocionais que auxiliarão os indivíduos a lidarem rápida e eficazmente com diversas situações, inclusive as não esperadas, a tomarem decisões e a estabelecerem boas interações nos diferentes contextos sociais. Neste sentido, reconhecer, em si e nos outros, e regular de maneira eficaz as diferentes emoções são habilidades protetivas e de extrema importância para o desenvolvimento saudável dos indivíduos (Macklem, 2008; Rocha, Candeias & Silva, 2018).

O curso de desenvolvimento está permeado por experiências emocionais em todas as suas etapas. Desde os primeiros momentos da vida de um indivíduo, as reações emocionais já estão presentes. Inicialmente, a expressão emocional infantil é inata, basicamente composta por reações somatofisiológicas. Desde muito cedo, por volta dos 02 meses, os bebês já se mostram capazes de discriminar expressões faciais, passando, posteriormente, a conseguir reconhecer diferentes emoções por meio de pistas vocais e a reagir de maneira diferente a estímulos positivos ou negativos. Na medida em que avançam no seu desenvolvimento, as crianças adquirem as capacidades de discriminar, expressar e atribuir causas e consequências às diferentes emoções até que, por volta dos 04/05 anos de idade, elas já se mostram capazes de nomear emoções básicas, embora

demonstrem melhores habilidades para reconhecer do que para rotular diferentes emoções (Andrade *et al*., 2016; Papalia, Olds & Feldman, 2013).

Estudos mostram que as crianças vão desenvolvendo o que alguns autores chamam de *conhecimento emocional*. Ele é composto por vários processos, como a ativação emocional, e a capacidade que o indivíduo possui de, corretamente, compreender, nomear, regular e utilizar com eficácia as próprias emoções nos mais diversos contextos e em múltiplas experiências. Tais habilidades possuem grande importância e possibilitam que os indivíduos lidem de maneira saudável com suas emoções, gerindo-as de maneira eficiente, o que contribui para que os indivíduos não só se adaptem bem às diversas situações da vida diária e estabeleçam interações sociais de boa qualidade, mas também alcancem um desenvolvimento saudável (Almeida, 2006; Denham, 1998; Izard *et al*., 2001; Southam-Gerow, 2016).

À medida que se desenvolvem, as crianças têm o potencial de avançar em sua capacidade de compreender a origem das emoções como podendo ser evocadas por estímulos externos, mas, também, por fatores internos, inclusive por pensamentos e memórias, desencadeando, em ambos os casos, reações somatofisiológicas atreladas a determinada emoção. Paulatinamente, passam também a ser capazes de reconhecer e compreender cada vez melhor suas próprias emoções e, por conseguinte, as emoções dos outros (Macklem, 2008; Southam-Gerow, 2016). Para que isso ocorra, no entanto, é imprescindível que as crianças tenham diversas experiências emocionais, que permitirão que elas desenvolvam capacidades de reconhecimento, expressão e regulação emocional eficientes, moldando, assim, a forma e a intensidade com que expressam e regulam suas emoções. Esta aprendizagem se dá sob a forma de um processo contínuo, paralelo e complementar ao desenvolvimento cognitivo e que possibilita aos indivíduos se descobrirem e se desenvolverem emocionalmente positiva e eficazmente de modo que, quanto maior o apoio e a quantidade de experiências que a criança puder ter na expressão de suas emoções, maior poderá ser a sua capacidade de enfrentar problemas e dificuldades, favorecendo sua adaptabilidade às diversas transformações que vivenciará ao longo da vida (Del Nero, 2003; Viloria, 2005).

Em adendo, a literatura aponta que crianças que detém a possibilidade de expressar suas emoções de maneira positiva e confortável mostram-se mais preparadas para capturar o universo emocional, favorecendo o domínio eficiente da expressão, do

reconhecimento e da regulação das emoções (Denham, 2007; Franco, 2015; Macklem, 2008). Salienta-se, por fim que a escola, enquanto contexto de extrema importância para o desenvolvimento infantil, possui papel fundamental no fomento do desenvolvimento emocional das crianças. Assim, é preciso que ela seja um ambiente acolhedor, que viabilize a expressão, o reconhecimento e a regulação das emoções (Del Nero, 2003; Denham, 1986). Considerando a relevância da Regulação Emocional na vida das pessoas e o enfoque do presente estudo, este tema será abordado a seguir.

2.2 Regulação emocional e estratégias de regulação da emoção: Fundamentos teóricos e sua importância para a aprendizagem

Como anteriormente mencionado, as emoções envolvem grande complexidade, partindo da própria definição do termo. Não obstante, é também complexo o processo de desenvolvimento emocional de um indivíduo. Neste processo, o sujeito aprende e amplia a sua capacidade de reconhecer as causas e as funções das diversas emoções, tanto em si como nos outros. Aprende, também, a expressá-las e regulá-las por meio de competências e habilidades que permitem ao indivíduo executar essas ações, de modo que, na medida em que o desenvolvimento ocorre, o indivíduo tende a adquirir e a aprimorar as aptidões ligadas ao reconhecimento, à expressão e à regulação das emoções (Denham, 1998; Mayer & Salovey, 1990, 1997). Passa-se a perceber, portanto, a utilidade das emoções na resolução de diversas situações do dia a dia, às quais os indivíduos precisam se adaptar da melhor maneira possível e que trazem diferentes demandas para eles. Esta adaptação, em geral, ocorre por meio da utilização de estratégias de regulação emocional (Chen, 2016; Cruvinel & Boruchovitch, 2010; Koole, 2009; Vaz, 2009).

Esta adaptação adequada é muito importante pois, ante a determinado estímulo que produz uma reação emocional, é possível que tal reação seja incompatível com a situação. Tal incompatibilidade pode ocorrer pela expressão de uma reação adequada, mas, com intensidade inadequada, pela ausência de expressão adequada de uma reação emocional compatível ou pela expressão de uma emoção inadequada em determinada situação. Para que a expressão emocional ocorra, o indivíduo primeiramente precisa perceber e avaliar a situação que a evoca, o que demanda a utilização de habilidades e componentes automáticos, bem como da reflexão consciente que o sujeito faz sobre a situação. Todo este movimento visa, basicamente, à manutenção do equilíbrio físico e

psicológico do organismo (Damásio, 2000; Ekman, 2003). Neste processo, a Regulação Emocional possui um papel preponderante.

Importa mencionar que há, na literatura, algumas ressalvas em relação ao termo em si. Encontram-se diferenças, por exemplo, entre "controle das emoções" ou "controle emocional" e "regulação das emoções" ou "regulação emocional", pois, falar em *controle* significaria tratar de uma redução ou mesmo supressão da resposta emocional, não passando, portanto, a ideia de modulação da emoção, à qual estaria mais ligada a Regulação Emocional (Saarni, Mumme & Campos, 1998). Para outros autores, ainda, há diferença entre "Regulação Emocional" e "Regulação da Emoção", já que a *Regulação Emocional* incluiria somente a modulação dos aspectos comportamentais e físicos da emoção, tratando-se, portanto, de um termo mais restritivo (Lévesque *et al*, 2003; Macklem, 2008). No presente trabalho, não será adotado o termo *controle,* mas, *Regulação Emocional* e *Regulação das Emoções* poderão ser utilizados de maneira indistinta por se considerar que diversos aspectos ligados à vivência das emoções podem ser modulados, inclusive os físicos e comportamentais, e que esta modulação pode ocorrer por meios diversos à mera supressão da resposta emocional, tal como sugerido pelo termo *controle das emoções* ou *emocional.*

Não há, por parte de pesquisadores e teóricos da área, um consenso acerca do conceito e dos elementos envolvidos na Regulação Emocional (Cole, Martin & Dennis, 2004). O que se pode encontrar é uma enorme variedade de definições e entendimentos sobre este constructo. Para Mayer e Salovey (1990), por exemplo, a regulação emocional consiste na habilidade que o indivíduo possui de avaliar e controlar suas próprias emoções, transformando-as com vistas à resolução adequada de algum problema com o qual se depare. Para Gross (1998), trata-se de um processo por meio do qual o indivíduo reconhece as próprias emoções, as sente e as expressa, e que envolve a modificação das respostas relacionadas às experiências emocionais, como os sentimentos, as reações fisiológicas e os comportamentos, de maneira automática ou não, consciente ou inconscientemente. Estas modificações trazem ao indivíduo a possibilidade de, se necessário, alterar o curso de respostas ou experiências emocionais. Esta alteração, para autores como Schutz, Hong, Cross e Osbon (2006), consiste no próprio processo de regulação emocional.

Alguns estudiosos consideram que a regulação emocional compreende três aspectos que se correlacionam entre si: o neuropsicológico, a expressão corporal e a experiência cognitiva. O primeiro aspecto envolve o aparato fisiológico do organismo, o segundo, os elementos relacionados à postura do corpo e à entonação vocal e o terceiro, a compreensão e a interpretação acerca dos estados emocionais. A estes três aspectos também pode ser acrescentado o metacognitivo, que reflete a consciência que o indivíduo precisa ter não só da interrelação entre objetivos, pensamentos e emoções, mas também de que a experiência emocional pode ser modificada a partir de mudanças operadas pelo indivíduo em nível fisiológico ou cognitivo, por exemplo (Davis, Levine, Lench & Quas, 2010; Dodge & Garber, 1991). Pode-se, portanto, gerir e modular mudanças em termos de intensidade e duração das respostas emocionais em qualquer um destes aspectos (Vaz, 2009).

A regulação emocional trata-se, então, de um processo pelo qual se pode modular, inclusive, aspectos psicológicos e fisiológicos associados à emoção (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010; Saarni, Mumme & Campos, 1998). Pode envolver a regulação das próprias emoções, quando estas já estão em curso, ou de uma situação potencialmente eliciadora de emoções, o que levaria à regulação das respostas emocionais dos indivíduos (Gross, 1998; Gross *et al.,* 2006).

Para Thompson (1994), a regulação emocional consiste em um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, que os auxiliam a lidarem com seus estados emocionais e a buscarem a realização de objetivos pessoais. Por meio destes processos, pode-se monitorar, avaliar e regular ou modificar a intensidade e a duração das reações emocionais, sobretudo quando deletérias ao indivíduo. Pode-se também utilizar estratégias para manter as emoções sentidas como agradáveis pelo indivíduo. A modulação emocional em função do alcance de objetivos também é destacada por Arango (2007), Garrido-Rojas (2006) e Silk, Shaw, Skudan, Oland e Kovacs (2006). Para os autores, é a modulação das reações emocionais que possibilitará ao indivíduo uma melhor adaptação não só aos objetivos pessoais, mas também aos diversos contextos. Em adendo, Cicchetti, Ganibam e Barnett (1991) referem que os fatores envolvidos nesta regulação podem ser internos ou externos ao sujeito. Juntos, tais fatores formam um sistema que é fundamental para o desenvolvimento emocional dos

seres humanos, levando-os a funcionarem de modo ajustado e adaptado ao meio e às relações, bem como a terem consciência do estado interno em que se encontram.

É possível encontrar na literatura quatro pontos componentes da regulação emocional: reconhecimento da emoção, interações sociais, intensidade da experiência emocional e objetivos da regulação. O primeiro refere-se à identificação, pelo indivíduo, da emoção que está sendo sentida em determinada situação, com fins de definir se esta deverá ser mantida, estimulada ou inibida. Este conhecimento contribui para que seja possível regular tal emoção eficazmente. Deve-se, também, levar em conta as interações com outros indivíduos e outras influências externas, pois, a regulação das emoções também passará por estes aspectos e não apenas pelo uso de estratégias. Como terceiro aspecto, tem-se a intensidade da experiência emocional como fator capaz de influenciar a expressão, a duração e a variação de determinada emoção e, consequentemente, o modo como o indivíduo regulá-la-á em uma ocasião futura. Por fim, a regulação emocional também está assentada sobre os objetivos que motivam os esforços do indivíduo para modular as próprias emoções, o que é mutável ao longo do tempo e das diferentes experiências (Thompson, 1994).

Os indivíduos podem se valer de uma vasta gama de estratégias, que os auxiliarão a se adaptar bem aos diversos contextos nos quais estiverem inseridos, ao se confrontarem com determinada situação emocional. Estas estratégias de regulação emocional são, de acordo com Gross (2002), ações realizadas pelos indivíduos, conscientemente ou não, para manter, aumentar ou diminuir, sozinhos ou em conjunto, os elementos de uma resposta emocional, estejam eles em nível fisiológico, cognitivo, comportamental, experiencial ou social.

As estratégias de regulação emocional podem ser aprendidas ao longo da vida, por meio, por exemplo, da recordação, da reconstrução e das trocas sobre experiências emocionais com o intuito de promover mudanças no organismo e produzir novas reações emocionais (Ekman, 2003; Macklem, 2008). Não se trata, portanto, de uma capacidade restrita a indivíduos mais velhos, já que, crianças bem pequenas já têm desenvolvidas estratégias de regulação emocional quando, por exemplo, ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo (Richards e Gross, 2000). De maneira gradual, os indivíduos vão aprendendo a regular suas emoções por meio da

utilização de estratégias, com fins de se adaptar adequadamente a uma grande variedade de situações nas quais estejam inseridos (Vaz, 2009; Silk et al., 2006).

A literatura aponta que não há qualquer estratégia de regulação emocional que seja, por si só, positiva ou negativa, já que sua valência dependerá do contexto e da situação em que for aplicada, de modo que se tornará adaptativa ou desadaptativa a depender do indivíduo e da situação (Leahy *et al.,* 2003; Schlesier, Roden & Moschner, 2019). Assim, a cada emoção costumam estar associadas determinadas estratégias que, comumente, assumem uma dada função: emoções como raiva e tristeza, por exemplo, tendem a estar relacionadas a estratégias que diminuam os componentes dessas emoções, como a reestruturação cognitiva e a realização de atividades promotoras de bem-estar; para emoções como a alegria, costumam ser empregadas estratégias que mantenham ou ampliem os componentes deste estado emocional, como a realização de ações que façam perdurar ou aumentar a sensação de bem-estar físico e psicológico (Dantas, Boruchovitch & Gomes, no prelo; Dell'Aglio & Hutz, 2002; Harris, 1996; Lisboa *et al*., 2002; Schlesier, Roden & Moschner, 2019).

Diversos trabalhos procuraram identificar estratégias de regulação emocional e, especificamente, na população infantil (Behncke, 2002; Dantas, Boruchovitch & Gomes, no prelo; Dell'Aglio & Hutz, 2002; Denham, von Salisch, Olthof, Kochanoff & Caverly, 2002; Garnefski *et al*., 2002; Lance, 2003; Scime, Cook-Cottone, Kane & Watson, 2006; Oaten & Cheng, 2006; Schlesier, Roden & Moschner, 2019). De acordo com Dell'Aglio e Hutz (2002), as crianças se utilizam de diversas estratégias para regular as próprias emoções, e as selecionam de acordo com o contexto em que estão inseridas: em situações conflituosas com pares, buscam com mais frequência a ajuda ou assumem uma postura agressiva, mas, se o atrito envolve adultos, são corriqueiramente adotadas posturas de evitação e aceitação.

Pensando em termos de valência, tal como apontam alguns autores, é possível citar como estratégias positivas utilizadas por crianças em idade escolar o *chorar*, a *busca por apoio* e o *fazer outra coisa*. Estudantes um pouco mais velhos podem apresentar as estratégias de *redirecionar sua própria atenção, evitar situações, pensar sobre outra coisa,* ou se envolver em tentativas de *resolução de problemas*. Há também estratégias *comportamentais*, como a prática de atividades como relaxamento, meditação ou exercícios físicos (Denham *et al*., 2002; Lance, 2003; Oaten & Cheng,

2006; Scime *et al.*, 2006). Além destas, podem ser referidas estratégias de natureza *cognitiva*, como repensar, reorientar ou aceitar a situação, planejar e colocar as coisas em perspectiva. Por outro lado, há estratégias identificadas como menos eficazes ou até mesmo prejudiciais, como culpar-se, culpar a outros, ruminar, ter pensamentos catastróficos e "colocar tudo para fora". Esta última pode ser especialmente prejudicial na relação com os pares, pois pode levar à rejeição do indivíduo pelo grupo (Behncke, 2002; Garnefski *et al*., 2002).

Conforme defende Macklem (2008), as estratégias de regulação podem ser ensinadas ou fortalecidas, bem como reensinadas ou extintas. No primeiro grupo de estratégias estão: dissipar humores negativos, eliminar atividades de competição, procurar suporte positivo, auto-instrução, mudar a natureza do evento, repensar a situação sob outro ponto de vista, aceitar a situação, refocar, planejar atividades prazerosas, colocar as coisas em perspectiva, relaxar, meditar, praticar atividades físicas, resolver os problemas e se reestruturar cognitivamente. No segundo grupo estão as estratégias de ter pensamentos derrotistas, ruminar, resignar-se, cometer agressões impulsivas, culpar a si mesmo, culpar a outros, "deixar tudo sair", usar drogas para modificar o humor, ter pensamentos catastróficos, negar, esconder sentimentos e suprimir emoções.

Normalmente, o emprego de diferentes tipos de estratégias de regulação emocional varia expressivamente em crianças em desenvolvimento. À medida que se tornam mais velhas, as crianças se tornam mais capazes de combinar estratégias apropriadas para lidar com diversas situações, considerando a natureza e as demandas das mesmas. Assim, crianças mais novas tendem a usar apenas algumas estratégias, de maneira consistente, independentemente da natureza da situação com a qual se defrontam. Já crianças mais velhas, por possuírem maior conhecimento sobre as demandas de diferentes situações e sobre os meios de regular as próprias emoções, fazem uso de um maior número de estratégias, alternando-as conforme a necessidade dos diferentes contextos, flexibilidade esta que é apontada pela literatura como mais construtiva e adaptativa (Eisenberg & Morris, 2002; Gross *et al*., 2006). Constatam-se também diferenças na utilização de estratégias de regulação emocional de acordo com o contexto cultural, bem como em função do sexo. Cita-se como exemplo o menor uso que crianças brasileiras fazem de estratégias cognitivas para regular as próprias

emoções, e o relato feito por meninas do maior uso de estratégias ligadas à expressão das emoções, busca por apoio social e por distrações (Lisboa *et al*., 2002; Vikan & Dias, 1996; Dias, Vikan & Gravas, 2000; Wan & Savina, 2015; Waters & Thompson, 2014).

Destaca-se, portanto, que a regulação emocional é muito importante para que os indivíduos se desenvolvam de maneira saudável, e aprendam a lidar de forma adaptativa com suas emoções. A regulação emocional também possui papel preponderante no contexto escolar, pois pode contribuir fortemente para a ocorrência de uma aprendizagem de qualidade.

Pesquisadores e educadores reconhecem ao longo do tempo que a habilidade dos estudantes de regular as próprias emoções é um importante fator que contribui para uma aprendizagem efetiva no contexto de sala de aula (Brooks, 1991; Davis & Levine, 2013; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Pesquisas baseadas no funcionamento cognitivo e com base na utilização de técnicas de neuroimagem têm revelado que as capacidades das crianças de prestar atenção por períodos de tempo suficientes, engajar-se ativamente nas atividades propostas e sustentar seus esforços e sua motivação para alcançar êxito em tarefas desafiadoras está associada ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às emoções (Blair, 2002; Gross, 2014; Liew & McTigue, 2010). Tem-se reforçado a ideia de que o sucesso escolar é perpassado pelas habilidades dos estudantes em gerenciar suas emoções de maneira adequada, uma vez que tanto reações emocionais excessivas como desativações emocionais ou pouco controle sobre as emoções podem prejudicar ou impactar na qualidade das relações do aluno com o professor e com seus pares de sala de aula. É também possível que respostas emocionais extremadas, como por exemplo, reação excessiva ou desativação emocional, possam ter um impacto negativo na aquisição, no armazenamento e na recuperação de novas informações, bem como na capacidade de resolução problemas em sala de aula (Kurki, Järvelä, Mykkänen e Määttä, 2014; Lazarus, 1982).

Estudos identificam que tanto os estados afetivos agradáveis como os desagradáveis podem afetar o desempenho de funções cerebrais que são fundamentais para o desempenho escolar, como atenção, concentração e memória (Begley, 2007; Gross, 2014; Philips, Bull, Adams & Fraser, 2002). Evidencia-se, por exemplo, que níveis moderados de ansiedade otimizam a performance em muitas tarefas, como em

apresentações orais ou na realização de testes. Por outro lado, altos níveis de ansiedade podem prejudicar a concentração, a memória, a linguagem, a organização e o controle de impulsos. Emoções desagradáveis podem também trazer efeitos deletérios à atenção, à concentração, à memória e à velocidade de processamento de informações. Mesmo as emoções agradáveis, referidas como benéficas para muitos processos cognitivos, a exemplo da resolução criativa de problemas, podem atenuar processos cognitivos específicos, como a capacidade de planejamento e de recuperação de informações (Begley, 2007; Gross, 2014). Philips *et al*. (2002) sugerem que, a despeito da sua valência, as emoções podem conduzir o estudante a distrações, diminuindo sua concentração e, em última instância, o seu desempenho em atividades complexas. Desta forma, para aperfeiçoar sua aprendizagem em sala de aula, é necessário que os alunos tenham consciência de suas próprias emoções, regulando-as de maneira eficaz.

Os estados emocionais de estudantes e sua competência adequada em regular as próprias emoções tem um impacto expressivo no funcionamento cognitivo, especialmente em áreas como o planejamento, a organização e o auto-monitoramento. Por sua vez, muitos estudantes que apresentam dificuldades nestes processos normalmente possuem vulnerabilidades emocionais (Stein & Krishnan, 2007). Constata-se, pois, que os aspectos emocionais e relacionados à sua regulação e os processos cognitivos dos estudantes são interdependentes entre si, podendo influenciar mutuamente a vida escolar dos estudantes. Assim, é fundamental que os alunos sejam capazes de identificar, monitorar e regular adequadamente os próprios estados emocionais.

Capítulo 03

A Regulação Emocional como Variável Relacionada ao Desempenho Escolar: Relatos de Pesquisas

A fim de melhor compreender como a Regulação Emocional pode estar relacionada ao desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental I, buscaram-se, nas literaturas nacional e internacional, estudos e pesquisas acerca da correlação entre estas variáveis.

Para tanto, a seleção da produção científica nacional e internacional foi realizada nas bases de dados virtuais *Scientific Library On Line – SciELO*, *Biblioteca Virtual da Saúde – BVS-Psi*, American *Psychological* Association – APA, Education Resources Information Center – ERIC, Science Direct e Scopus. Foram consultadas revistas nacionais e internacionais das áreas de Psicologia e Educação.

A revisão de literatura contemplada neste estudo abrangeu, para as publicações internacionais, o período de 2008 a 2019. As palavras-chave que orientaram a busca foram *Emotion, Emotions, Emotional, Regulation, Self-Regulation, Strategy, Strategies, Child, Children, Elementary School, Primary School, School Achievement, Scholar Achievement, School Success* e *Scholar Success.* Para a investigação nacional foi utilizado o mesmo intervalo de tempo adotado na revisão internacional. No entanto, por terem sido encontrados apenas 02 estudos compreendidos neste período, ampliou-se o período de busca para as pesquisas brasileiras, na tentativa de serem localizadas mais investigações nacionais. Assim, foram considerados na busca os anos entre 2000 e 2019. O direcionamento foi feito pelas palavras-chave *Emoção, Emoções, Emocional, Regulação, Autorregulação, Estratégia, Estratégias, Criança, Crianças, Ensino Fundamental, Desempenho Escolar* e *Rendimento Escolar.*

Foram selecionados os trabalhos de caráter descritivo-correlacional que buscassem identificar as estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças e tentassem estabelecer uma correlação entre essas estratégias e o desempenho escolar dessa população. Os estudos deveriam ter sido realizados com estudantes do Ensino Fundamental I, com faixa etária dos participantes entre 07 e 12 anos. Nos estudos, os participantes precisariam apresentar desenvolvimento típico, não compondo, portanto,

nenhum grupo clínico e nem estar sujeitos à influência de nenhum evento não-normativo em seu desenvolvimento (ou seja, a eventos incomuns que tem grande impacto sobre a vida dos indivíduos).

Explicitados os critérios de inclusão utilizados para a seleção dos trabalhos, os dados advindos da literatura nacional e internacional sobre as estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças e a correlação entre o uso de tais estratégias e o desempenho escolar apresentado por esta população serão descritos a seguir.

3.1 Pesquisas internacionais

Face aos critérios estabelecidos para a inclusão dos estudos nesta revisão, refere-se que não foi localizado, na literatura internacional, nenhum artigo que tratasse especificamente da correlação entre estratégias de regulação emocional e desempenho escolar, no tocante a crianças do Ensino Fundamental I. Assim, foram selecionados artigos que, a despeito de não tratarem diretamente desta correlação, cumpriram com os demais requisitos estabelecidos. Estes serão descritos seguindo ordem crescente dos anos de publicação, do mais antigo para o mais recente.

Relativamente ao emprego das estratégias de regulação emocional em contextos de aprendizagem, Kurki, Järvelä, Mykkänen e Määttä (2014) investigaram o uso, por crianças, de estratégias de regulação emocional em situações socioemocionalmente desafiadoras para elas, em contexto de sala de aula. Participaram deste estudo 24 crianças, com idades entre 6 e 9 anos. Foram realizadas gravações nas salas de aula dos participantes e os dados destas filmagens foram analisados qualitativamente. De maneira geral, os resultados apontaram a utilização real de algumas estratégias de regulação emocional pelos participantes. A expressão das emoções foi usada como uma maneira de gerenciar situações embaraçosas causadas por erros ou como uma forma social de manter uma interação positiva, por exemplo. No que diz respeito à busca por apoio social, esta foi uma estratégia adotada quando as crianças precisavam de mais instruções para continuar atividades, e também forneciam ajuda em tentativas de resolução de situações desafiadoras, oferecendo possíveis soluções. A busca por atividades alternativas foi empregada em momentos de tédio e durante interrupções nas aulas. Inibições de respostas emocionais e comportamentais também emergiram como estratégias de regulação.

Para além da investigação em contextos específicos, como feito no estudo anterior, outras investigações a respeito de estratégias de regulação emocionais para determinadas emoções podem ser encontradas. Como exemplo, Waters e Thompson (2014) realizaram um estudo para verificar a efetividade de estratégias de regulação emocional em crianças para a raiva e o medo, a partir da percepção das próprias crianças sobre diferentes formas de lidar com estas emoções. Compuseram a amostra 97 crianças, de 6 e 9 anos de idade. Foram realizadas entrevistas com os participantes, apoiadas em quatro estórias fictícias e ilustradas, duas delas com eventos relacionados à raiva e duas, à tristeza. Os resultados indicaram que as crianças apontaram algumas estratégias como mais eficazes para lidar com determinada emoção, como a resolução de problemas como mais adequada para lidar com a raiva e a busca de apoio social para melhorar a tristeza. Em comparação com as crianças mais velhas, as mais novas apontaram estratégias cognitivamente mais sofisticadas como passíveis de utilização (tais como reavaliar cognitivamente uma situação), embora as referissem como menos eficazes. Em lugar dessas estratégias mais rebuscadas, o grupo mais jovem apontava o "desabafar" ou o "não fazer nada" como mais eficazes para lidar com as próprias emoções. Verificou-se, também, diferença entre os sexos apenas na utilização de estratégias como expressar o que se sente e buscar apoio social, mais apontadas por meninas para lidar com as emoções.

Seguindo a mesma linha, e adotando um caráter transcultural, pesquisas como a de Wan e Savina (2015) foram conduzidas. O objetivo deste estudo foi examinar estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças euro-americanas e chinesas em situações hipotéticas, potencialmente eliciadoras de emoções. Para tanto, foram selecionadas três emoções, sendo elas a raiva, a tristeza e o medo. Participaram do estudo 143 crianças de ambas as procedências geográfico-culturais, entre 10 e 11 anos de idade. Todos os participantes estavam matriculados em escolas públicas. Foram utilizadas três estórias fictícias, nas quais uma criança imaginária se deparava com situações que provocavam tristeza, raiva e medo. As situações eram lidas pelos participantes e, após a leitura, eles classificaram o grau de utilidade das estratégias de regulação emocional, utilizando uma escala do tipo Likert, com pontos entre "não ajuda em nada" e "muito útil", justificando a escolha posteriormente. Algumas das estratégias avaliadas foram respirar profundamente, evitar situações, distrair-se positivamente, falar

com alguém e suprimir a emoção. Dados sociodemográficos dos participantes também foram coletados.

De maneira geral, os resultados apontaram que as crianças apresentavam preferência semelhante por determinadas estratégias, tais como evitar determinadas situações para lidar com a raiva ou buscar apoio social para melhorar a tristeza, independentemente da cultura em que estavam inseridas. Outras estratégias pareciam mais particularmente ligadas a determinada cultura ou emoção, como no caso da respiração profunda, apontada pelas crianças euro-americanas para lidar com a raiva e a tristeza, ao passo que as crianças chinesas apontaram esta estratégia para melhorar o medo e a raiva. A busca por distrações positivas também foi mais apontada por crianças euro-americanas para lidar com as três emoções. O mesmo se repetiu em relação à estratégia de busca por apoio social, como conversar com alguém. Em ambos os grupos, a evitação de situações foi considerada mais eficaz para lidar com a raiva do que com a tristeza e o medo. Por fim, os resultados indicaram que para a raiva e para o medo, a supressão da emoção foi considerada mais eficaz por crianças euro-americanas. Para a tristeza, porém, não foram verificadas diferenças. A influência do sexo e da cultura foi verificada somente para a estratégia de busca por distrações positivas, mais apontada por participantes euro-americanas do sexo feminino.

Em síntese, os dados levantados a partir dos trabalhos descritos indicam a prevalência de investigações acerca de emoções como tristeza, raiva e medo, sobretudo investigando formas de melhorá-las. Constata-se a predominância da utilização de entrevistas com recurso à utilização de histórias fictícias envolvendo conteúdos emocionais, embora coletas por meios diferentes também tenham sido realizadas, como na pesquisa que empregou filmagens em sala de aula. De modo amplo, diversas estratégias têm sido comumente apontadas por crianças para lidar com as próprias emoções, independentemente de diferenças entre sexo, idade ou culturas. Dentre estas, destacam-se a busca por apoio social e a busca por atividades alternativas ou distrações. Em menor grau também se evidenciaram como estratégias para regular a sua expressão a tentativa de resolução de problemas ou de se evitar determinadas situações, e a inibição de respostas emocionais e comportamentais.

Crianças mais novas parecem creditar maior eficácia ao “não fazer nada” ou só “desabafar” para lidar com as próprias emoções, embora já aparentem ter algum

conhecimento sobre a possibilidade do emprego de estratégias cognitivamente mais sofisticadas. Foram verificadas diferenças em relação ao sexo na utilização de estratégias como o expressar os próprios sentimentos, buscar apoio social e engajar-se em atividades distratoras, mais apontadas por meninas. Por fim, aspectos culturais também parecem estar relacionados à utilização de determinadas estratégias por certos grupos. Ações como respirar profundamente, buscar apoio social, suprimir emoções ou distrair-se podem ser vistas como mais eficazes para lidar com diferentes emoções, a depender da cultura em que dada criança esteja inserida. A despeito, porém, de todos estes resultados, constata-se ainda haver a necessidade de que mais estudos como os descritos sejam realizados, a fim de ampliar o conhecimento sobre o tema.

3.2 Pesquisas nacionais

Igualmente ao ocorrido na busca por artigos internacionais e considerando os critérios utilizados para a seleção dos estudos, não foi localizado, na literatura nacional, nenhum trabalho que contemplasse simultaneamente todas as variáveis de interesse do presente estudo. Assim, tal como realizado na descrição das pesquisas internacionais, serão apresentadas pesquisas que cumpram com o maior número possível de critérios de inclusão, seguindo a mesma ordem crescente de anos.

Inicia-se pelo estudo comparativo transcultural em que Dias, Vikan e Gravas (2000) examinaram respostas de crianças sobre como parar os sentimentos de tristeza e raiva. Participaram desta investigação 288 crianças norueguesas e brasileiras, de 4, 5, 7 e 9 anos de idade. Foram utilizados desenhos representativos de quatro situações relacionadas à tristeza e quatro, à raiva. Os resultados demonstraram que as crianças empregam diferentes estratégias de regulação em função do contexto e da idade, passando a adotar estratégias mais cognitivas à medida que se tornam mais velhas, e de maneira mais intensa para situações que evocam raiva. O uso destas estratégias, especificamente, foi mais relatado por crianças norueguesas, enquanto que as crianças brasileiras pareciam preferir a interação social, principalmente o apoio dos pais. Respostas voltadas à interação também foram apresentadas por crianças norueguesas para melhorar a tristeza. Ao serem comparadas as duas emoções investigadas, não se constatou uma diferença clara em quais estratégias poderiam ser especificamente utilizadas para a regulação da raiva ou da tristeza.

Dell'Aglio e Hutz (2002) empreenderam um estudo cujo objetivo era avaliar as estratégias de enfrentamento frente a circunstâncias adversas e o estilo atribucional de crianças diante de um evento estressor. Compuseram a amostra 55 crianças, de 8 a 10 anos. Todas estavam matriculadas na 3ª série (atual 4° ano) do Ensino Fundamental I de escolas públicas das cidades de Porto Alegre/RS e São Leopoldo/RS. Como instrumento, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, com fins de coletar dados sociodemográficos, investigar eventos de vida estressantes dos participantes, as estratégias empregadas por eles para enfrentar os eventos negativos e os estilos atribucionais das crianças acerca desses mesmos eventos. Constatou-se que, para lidar com os eventos estressantes e com as emoções deles decorrentes, a busca por alguma distração foi a estratégia mais referida. Observou-se também a flexibilização na utilização de estratégias pelas crianças, a depender das pessoas envolvidas no evento estressante. Em casos de conflitos entre pares, as estratégias mais mencionadas referiam-se à adoção de atitudes agressivas ou à busca por apoio social como auxílio ao enfrentamento da situação. Por outro lado, se a situação conflituosa tivesse como parte um adulto, eram mais frequentemente adotadas a utilização de ação direta, principalmente quando a possibilidade de negociação era real ou, na impossibilidade de se tentar um acordo com o adulto, as crianças tendiam a adotar estratégias de inação ou de evitação.

Cruvinel e Boruchovitch (2010), realizaram um estudo no qual descreveram os passos relacionados à construção de um instrumento de investigação das estratégias de regulação emocional de crianças brasileiras do Ensino Fundamental I, relatando em seguida quais as estratégias empregadas pelos participantes deste estudo. Participaram desta pesquisa 54 crianças com idades entre 8 e 12 anos, estudantes da 3ª e 4ª séries (atuais 4° e 5° ano) de uma escola pública de Campinas/SP. Foi empregada a Entrevista com Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental (EPRE). Os resultados indicaram a realização de atividades prazerosas e agradáveis como uma estratégia muito empregada para melhorar a tristeza e a raiva, e manter a alegria. O controle do pensamento também foi apontado como estratégia para melhorar emoções, mas, em menor porcentagem do que a realização de atividades agradáveis. A resolução de problemas emergiu como uma forma para melhorar o medo. Por fim, constatou-se que muitos participantes relataram não utilizar nenhuma estratégia

para regular as emoções, possivelmente por não saberem o que fazer ou por sentirem-se incapazes para melhorar ou manter determinadas emoções.

Dados semelhantes foram encontrados por Cruvinel e Boruchovitch (2011), que também avaliaram a regulação emocional de crianças do Ensino Fundamental, com e sem sintomas de depressão. Nesta investigação, participaram 54 crianças com idades entre 8 e 12 anos, estudantes da 3ª e 4ª séries (atuais 4° e 5° ano) de uma escola pública de Campinas/SP. Como o objetivo do estudo incluía, também, investigar a regulação emocional de crianças com sintomatologia depressiva, foram formados dois grupos, um de crianças com sintomas de depressão e outro, sem sintomas. Foram empregados como instrumentos o Inventário de Depressão de Kovacs (CDI) e a Entrevista com Pranchas Ilustrativas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental (EPRE). Os resultados encontrados indicam que os participantes do grupo não-clínico (sem sintomas), comparado ao grupo clínico, sentem menos tristeza e raiva e apresentam melhor percepção da tristeza, do medo e da alegria. Estas crianças também costumam fazer maior uso de estratégias para melhorar a tristeza, a raiva e o medo e manter a alegria por um período de tempo maior. Para melhorar a tristeza e a raiva e manter a alegria, foram relatadas como estratégias a realização de atividades prazerosas e agradáveis. Também foram mencionados o uso de estratégias cognitivas (como o controle do pensamento) e a busca por suporte afetivo-social para lidar com a tristeza. Estratégias de controle (do pensamento, do comportamento e da emoção) e a resolução de problemas também foram apontadas como formas utilizadas para melhorar a raiva. A última estratégia mencionada surgiu igualmente para lidar com o medo.

Mais recentemente, Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018) empreenderam uma investigação cujo objetivo foi caracterizar o uso de estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de crianças brasileiras do Ensino Fundamental. Esperava-se, também, examinar diferenças nestas variáveis em função de dados sociodemográficos, bem como explorar possíveis relações entre todas as variáveis selecionadas para o estudo. Participaram do estudo 38 estudantes, com idades entre 7 e 15 anos, matriculados do 2° ao 9° ano de escolas públicas do Paraná. Para tanto, foram utilizadas a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) e a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (ERE-EF). Os resultados apontaram, de maneira geral, que as

crianças são bastante proficientes para perceberem em si mesmas as emoções, ao mesmo tempo em que aparentam desconhecimento das estratégias de regulação das emoções, ou de maneiras de emprega-las, revelando um repertório empobrecido. Foram também verificadas diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas apenas na percepção do medo, de modo que as participantes do sexo feminino parecem perceber melhor esta emoção do que os colegas do sexo masculino. Em relação ao ano escolar, foi constatada diferença estatisticamente significativa somente nas estratégias para regular a raiva, que parecem ser melhor empregadas por estudantes de anos intermediários, em comparação aos pares mais novos ou mais velhos. Por fim, alunos mais jovens, quando comparadas aos seus pares mais velhos, obtiveram diferenças estatisticamente significativas em relação ao caráter prejudicial do medo, sugerindo que este é o grupo que melhor lida com esta emoção.

Constata-se, finalmente, certa concordância na literatura nacional acerca das estratégias de regulação da emoção empregadas por crianças, apesar de não ser elevado o volume de trabalhos que tenham investigado esta questão. Verifica-se um equilíbrio entre a utilização de entrevistas e de questionários junto às crianças, embora seja possível observar que as escalas foram empregadas na maior parte dos estudos descritos. Algumas estratégias têm sido frequentemente apontadas pelos autores, seja para melhorar ou manter determinadas emoções. Destacam-se como estratégias a busca por distratores ou engajamento em atividades prazerosas, a busca por apoio social, o controle do pensamento e a tentativa de resolução de problemas. Em menor escala, a agressão, a ação direta e a evitação também aparecem como estratégias de regulação emocional. Outro ponto de consonância é o desconhecimento, por muitas crianças, de estratégias passíveis de utilização para melhorar ou manter suas emoções.

Verificam-se, também, diferenças em termos de idade. Crianças mais velhas passam à maior utilização de estratégias cognitivamente mais sofisticadas, e aparentam ter menor percepção de emoções como a raiva em si mesmas e lidar de maneira menos eficaz com o medo, quando comparadas aos seus pares mais novos. Meninas parecem ter melhor percepção do medo em si mesmas, quando comparadas aos meninos. Ao serem comparadas com crianças de contextos culturais diferentes, participantes brasileiros relatam maior utilização da busca por apoio social como estratégia para lidar com as próprias emoções, enquanto que indivíduos de outras nacionalidades referem

maior uso de estratégias cognitivas. Em relação ao ano escolar, alunos de anos intermediários parecem ser mais proficientes no emprego de estratégias para regular a própria raiva, quando comparados aos pares mais novos ou mais velhos. Diante destes achados, faz-se importante a realização de novos estudos que ampliem o entendimento acerca das diferenças apontadas nos estudos descritos.

Ao confrontar as investigações nacionais com as internacionais, observa-se consonância em pontos como a opção pelo estudo de emoções básicas, como a raiva, o medo e a tristeza, e o apontamento frequente, pelas crianças, de estratégias específicas, sobretudo a busca por apoio social ou o engajamento em atividades prazerosas ou distratoras para lidar com as próprias emoções. Também se verifica uma tentativa de compreender de que forma as estratégias de regulação emocional relacionam-se a aspectos como idade, sexo e cultura. Destaca-se, por outro lado, que nas pesquisas realizadas no Brasil, a alegria também tem sido incluída como uma emoção passível de ser estudada. Constatam-se, além disso, diferenças na forma como os dados são coletados no Brasil e no exterior, com utilização majoritária de questionários e entrevistas, respectivamente. Sublinha-se, finalmente, que a despeito dos avanços nos estudos sobre a regulação emocional em crianças, evidenciados pelos que foram encontrados, novas pesquisas podem e devem ser realizadas, a fim de que seja ampliado o conhecimento na área, inclusive no que tange à relação entre a regulação emocional e o desempenho escolar, ainda pouco investigada.

Capítulo 04

Delineamento do Estudo

A presente pesquisa se pautou em um delineamento descritivo-correlacional, pois pretendeu, por meio da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, descrever as características de determinada população, explorando relações que possam existir entre as variáveis selecionadas, sem buscar relações de causa-efeito (Almeida & Freire, 2003).

4.1 Objetivos

O presente estudo teve os seguintes objetivos:

a) Identificar os componentes da regulação emocional de alunos do Ensino Fundamental I de escolas públicas de dois estados brasileiros (Rio Grande do Norte e São Paulo), buscando elucidar diferenças em função do sexo, da idade, da região de moradia e do histórico de reprovação dos participantes;

b) Descrever as diferenças no desempenho escolar nas disciplinas de Português e Matemática de estudantes do Ensino Fundamental I, em relação às variáveis sociodemográficas de interesse do estudo;

c) Explorar possíveis relações entre os diferentes componentes da regulação emocional e o desempenho escolar apresentado pelos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, bem como entre tais componentes e o sexo, a idade, o ano escolar, a região de moradia e o histórico de reprovações dos participantes.

4.2 Local de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois estados brasileiros: Rio Grande do Norte e São Paulo. No primeiro estado, participou do estudo 01 (uma) escola pública municipal situada na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte. No segundo, participou também 01 (uma) escola pública, igualmente municipal, localizada na cidade de Cubatão, integrante da região metropolitana da Baixada Santista, no litoral paulista.

Ambas as instituições eram de médio porte e reuniam as seguintes condições para a realização da pesquisa: facilidade de acesso pela pesquisadora, disponibilidade de horários para a coleta de dados, de modo a não causar prejuízos às atividades cotidianas

de alunos e professores, e receptividade e interesse na participação por parte da comunidade escolar.

4.3 Participantes

Compuseram a amostra do estudo 133 alunos, de ambos os sexos, sendo 58 do sexo masculino (43,6%) e 75 do sexo feminino (56,4%), compreendendo a faixa etária de 07 (sete) a 12 (doze) anos. Todos os participantes estavam regularmente matriculados do 2° ao 5° ano do Ensino Fundamental I das escolas citadas no item 4.2.

Ao todo, participaram da pesquisa 21 turmas, sendo 03 do 2° ano (02 do período matutino e 01 do vespertino), 03 do 3°ano (02 do período matutino e 01 do vespertino), 07 do 4° ano (05 do período matutino e 02 do vespertino) e 08 do 5° ano (06 do período matutino e 02 do vespertino).

Nos 2ºs anos, participaram 15 crianças, sendo 10 do sexo feminino (66,6%) e 05 (33,4%) do sexo masculino. Nos 3ºs anos, foram 29 participantes, 14 (48,3%) meninas e 15 (51,7%) meninos. Dos 4ºs anos, participaram 43 estudantes, 26 meninas (60,5%) e 17 meninos (39,5%). Por fim, participaram 46 alunos dos 5ºs anos, sendo 13 meninos (28,3%) e 33 meninas (71,7%). Na Tabela 1, pode-se visualizar a distribuição de alunos por idade em cada um dos anos participantes.

Tabela 1:
Quantidade de participantes por idade em cada ano escolar

	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES POR IDADE EM CADA ANO ESCOLAR			
IDADE	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO
7	08 (53,4%)	-	-	-
8	07 (46,6%)	16 (55,2%)	-	-
9	-	13 (44,8%)	24 (55,8%)	-
10	-	-	17 (39,5%)	25 (54,3%)
11	-	-	02 (4,7%)	19 (41,3%)
12	-	-	-	02 (4,4%)
TOTAL	**15 (100%)**	**29 (100%)**	**43 (100%)**	**46 (100%)**

A seleção dos alunos ocorreu de maneira não-probabilística, tendo sido condicionada, portanto, à disponibilidade e à aceitação dos alunos em participar do estudo, mediante autorização expressa dos pais ou responsáveis por eles, por meio da devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

A opção por estes anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental se deveu ao fato de a literatura mostrar que se trata de uma etapa na qual os estudantes começam a passar por importantes transformações na sua autorregulação emocional (Eisenberg & Morris, 2002). Somou-se a isto o fato de que esta etapa da Educação Básica é composta por anos nos quais os alunos passam a vivenciar experiências de sucesso ou insucesso escolar, em termos do desempenho que apresentam ao longo da escolarização formal. Esperava-se também que, ao contar com dados provenientes de quatro dos cinco anos do Ensino Fundamental I, fosse possível conhecer melhor características do desenvolvimento da regulação emocional em crianças de diferentes faixas etárias.

4.4 Instrumentos

No presente estudo, foram utilizados dois instrumentos, sendo o primeiro um questionário simples para a obtenção dos dados sociodemográficos e dos dados relativos ao desempenho escolar e o segundo a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental – ERE-EF (Cruvinel & Boruchovitch, 2007). Os instrumentos utilizados serão descritos em detalhes a seguir:

4.4.1 Ficha de caracterização dos participantes

Formulada para o presente estudo, esta ficha teve como propósito levantar características individuais dos participantes, como nome, idade, sexo, ano escolar e histórico de reprovações. Posteriormente, foram incluídas nela os resultados individuais nas disciplinas de Português e Matemática do primeiro bimestre do ano em que os dados foram coletados, conforme será detalhado mais adiante neste capítulo.

4.4.2 Escala de avaliação da regulação emocional para estudantes do Ensino Fundamental (ERE-EF)

Desenvolvido por Cruvinel e Boruchovitch (2007), este instrumento tem como objetivo identificar como os alunos do Ensino Fundamental lidam com as próprias emoções, mapeando quatro diferentes componentes da regulação emocional das emoções básicas de tristeza, raiva, medo e alegria em crianças: como os alunos percebem as próprias emoções, quais os motivos associados ao surgimento delas, como lidam com as emoções vivenciadas (modificando-as ou mantendo-as) e qual a percepção dos respondentes do instrumento acerca do caráter prejudicial das emoções que sentem (exceto para a alegria, que não conta com o mapeamento do caráter prejudicial).

O instrumento é composto por quatro subescalas que perfazem 113 itens, e se remetem aos estados emocionais de tristeza (33 itens), raiva (30 itens), medo (33 itens) e alegria (17 itens). Todos os itens possuem redação em primeira pessoa e foram elaborados após uma apurada Análise de Conteúdo das respostas de crianças a um instrumento qualitativo que visava identificar de que modo estes indivíduos regulavam as próprias emoções (Cruvinel & Boruchovitch, 2010).

As quatro subescalas possuem respostas em formato de escalas do tipo *Likert* de três pontos, com as respectivas pontuações: “sempre”, 3 pontos, “às vezes”, 2 pontos, e “nunca”, 1 ponto. Para três das quatro subescalas, ocorre inversão de pontuação de alguns itens, da seguinte forma: *subescala de tristeza* (itens 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18), *subescala de raiva* (itens 4, 5, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17 e 19) e *subescala de medo* (4, 6, 7, 8, 9, 10, 12 e 13).

Os valores mínimos e máximos para cada subescala são: de 0 a 99 pontos para a tristeza e o medo, de 0 a 90 para a raiva e de 0 a 51 pontos para a alegria. Assim, é possível pontuar de 0 a 339 pontos, somando-se os pontos obtidos pelo indivíduo em cada uma das subescalas. Tomando-se as subescalas separadamente, ou a junção de todas elas, diz-se que quanto maior a pontuação obtida pelo indivíduo, maior é o seu repertório de estratégias de Regulação

Emocional e melhor ele lida com as próprias emoções, nos quatro aspectos mapeados.

Como exemplos de itens, tem-se, respectivamente: “Quando estou triste, eu brinco para a tristeza passar”, “Quando sinto raiva, fico só pensando no que me deixou com raiva”, “Sinto raiva quando as coisas não acontecem do jeito que eu quero” e “Eu percebo quando meus colegas estão alegres”.

Este instrumento foi pré-testado em um Estudo Piloto e utilizado pela primeira vez na investigação realizada por Pesassinoto (2011). Verificou-se, no Estudo Piloto, não haver problemas quanto à inteligibilidade dos itens, já que houve compreensão adequada por parte dos alunos participantes.

Análises estatísticas preliminares, realizadas em uma amostra de 314 estudantes de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries (atuais 3°, 5°, 7° e 9° anos) do Ensino Fundamental, revelaram que a escala possui, de modo geral, uma boa consistência interna total, com Alpha de Cronbach de 0,85. Os valores para Alpha de Cronbach das subescalas foram: tristeza (α=0,65), raiva (α=0,56), medo (α=0,65) e alegria (α=0,89) (Perassinoto, 2011).

4.4.3 Notas nas disciplinas de Português e Matemática e histórico de reprovações

Para medir o desempenho escolar dos participantes, foram solicitadas às direções das escolas as notas nas disciplinas de Português e Matemática do primeiro bimestre do ano em que ocorreu a coleta.

No Rio Grande do Norte, o desempenho escolar dos alunos é mensurado por meio de duas formas diferentes: para os alunos matriculados no 2° ou no 3° ano, cada professor elabora um relatório individualizado e descritivo, discorrendo sobre o desenvolvimento do estudante. Já para os alunos de 4° ou 5° ano, são atribuídas notas que variam de 0 a 10. Em São Paulo, o rendimento é expresso por conceitos que podem ser **I** (Insatisfatório), **S** (Satisfatório) ou **PS** (Plenamente Satisfatório) (Regimento Escolar do Sistema Municipal de Ensino de Cubatão, 2008). O conceito Insatisfatório compreende notas entre 0 e 4,5; o Satisfatório, entre 5 e 7,5 e, o conceito Plenamente Satisfatório, entre 8 e 10. Foi

necessário realizar a conversão de um dos dois sistemas para o outro. Como havia uma faixa de notas expressa por cada conceito no estado de São Paulo, optou-se por converter as notas precisas dos alunos de 4° e 5° ano do Rio Grande do Norte de acordo com a classificação adotada nas escolas de São Paulo. Para os estudantes de 2° e 3° ano do Rio Grande do Norte, todos os relatórios foram analisados e posteriormente a esta análise foram criadas categorias para compor um sistema de classificação do desempenho dos alunos destes anos, detalhado no Apêndice B. Como passo seguinte à criação deste sistema, a pesquisadora realizou a classificação de todos os participantes em um dos três conceitos nas disciplinas de Português e Matemática, de acordo com as categorias criadas. Concluída esta etapa, contou-se com o auxílio de dois juízes independentes que também fizeram a classificação do desempenho dos alunos dos 2° e 3° anos, seguindo o sistema de categorização criado. Para esta análise, cada um dos juízes teve acesso aos relatórios descritivos dos alunos destes dois anos e, individualmente, realizou sua classificação para os desempenhos de Português e Matemática dos participantes.

Somente a pesquisadora teve acesso às classificações feitas por cada um dos juízes, de forma que nenhum deles teve acesso aos conceitos atribuídos pelo outro, em nenhum momento do tratamento dos dados. Obteve-se um elevado grau de concordância entre a pesquisadora e cada um dos juízes na categorização do desempenho contido nos relatórios. Para o primeiro juiz, este grau foi de 87,5%, enquanto que para o segundo, alcançou-se concordância de 90%. Depreendeu-se, portanto, que o sistema de categorização elaborado se mostrava eficaz para converter os desempenhos dos estudantes dos 2° e 3° anos em conceitos. Assim, o rendimento de todos os participantes pôde ser expresso sob esta forma.

Junto às notas de Português e Matemática, também foi colhido o dado referente ao histórico de ocorrência de reprovações. A ocorrência ou não de repetência em algum ano escolar foi informada pelos próprios participantes, na Ficha de Identificação individual.

4.5 Considerações éticas e procedimento de contato com as escolas

A presente pesquisa tomou por base os cuidados éticos para estudos envolvendo seres humanos, conforme orientações e exigências previstas da Resolução 466/2012 e complementares, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Somente após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais – CEP – CHS (Parecer n° 2.600.148, CAAE: 81131517.0.0000.8142), deu-se início à coleta dos dados.

Para se proceder a seleção das escolas com potencial a se tornarem participantes da pesquisa, observou-se o primeiro dos critérios elencados no item 4.2: a facilidade de acesso por parte da pesquisadora. Assim, foram feitos contatos com as direções de escolas que se acreditava terem grande probabilidade de ter interesse em participar da investigação. Foram marcadas, com cada um dos diretores, reuniões presenciais para que o estudo fosse apresentado pela pesquisadora, abordando-se todos os aspectos a ele relacionados. Nestes encontros, os diretores puderam esclarecer todas as dúvidas sobre os pontos abordados, a fim de que, com todos os aspectos elucidados, pudessem decidir pela participação ou não de cada uma das escolas na pesquisa. Foi também entregue aos dirigentes escolares uma Carta de Apresentação da pesquisa, para que a proposta da investigação e o convite à participação nela pudessem ficar formalmente documentados.

Nas escolas visitadas, os diretores confirmaram o interesse em participar, formalizando esta anuência por meio do fornecimento, para a pesquisadora, de uma carta de autorização para a coleta de dados na escola, a qual seguiu o modelo disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp. Salienta-se que estas autorizações se figuraram como uma pré-condição ética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Com tais autorizações, pôde-se dar continuidade à tramitação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Unicamp, de modo que somente após a aprovação de todos os procedimentos pelo comitê é que se deu início à coleta dos dados em campo.

Importa ressaltar que aos diretores foi assegurado o caráter confidencial dos dados a serem coletados, o que implica na não-identificação dos participantes, dos pais/responsáveis legais e das escolas. Em cada uma das escolas, os diretores

viabilizaram ou se dispuseram a viabilizar o contato da pesquisadora com os professores, os alunos e os respectivos pais/responsáveis à época da coleta. Objetivou-se com isso elucidar aos envolvidos as informações referentes à pesquisa, cuja participação dos alunos foi oficializada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.6 Procedimentos de coleta dos dados

Obtidas as autorizações e aprovados todos os procedimentos do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Unicamp, entrou-se novamente em contato com os dirigentes escolares para que se desse início aos procedimentos pertinentes à coleta dos dados.

A partir daí, respeitando-se as realidades particulares de cada uma das instituições, os processos de coleta ocorreram da maneira mais conveniente a cada uma das escolas participantes. Na escola do estado do Rio Grande do Norte, a pesquisadora foi apresentada aos professores pela diretora da instituição, de maneira individual. Nestes contatos, pôde-se conversar rapidamente com os docentes sobre a pesquisa e estas conversas poderiam ser continuadas com os professores que desejassem ter mais informações em horários como o intervalo ou na transição entre os turnos de aulas, no período do almoço. Já no estado de São Paulo, o contato com os professores foi viabilizado pela diretora em um dia de encontro coletivo para a realização do planejamento pedagógico. Assim, a pesquisadora teve oportunidade de apresentar para todos os docentes a relevância, os objetivos, os procedimentos e o tipo de participação requerida deles e de seus alunos na coleta dos dados. Feito isto, foram sanadas as dúvidas e respondidos todos os questionamentos existentes por parte dos professores, dando-se, assim, continuidade aos procedimentos para a realização da coleta com os alunos.

Estabelecidos os primeiros contatos com os professores, anteriormente explicitados, iniciou-se o contato com os alunos das turmas de 2° a 5° ano em cada uma das escolas. Para tanto, durante os horários de aula e com o consentimento de cada professor, a pesquisadora visitou todas as turmas dos anos referidos, sendo 12 turmas no Rio Grande do Norte e 09 turmas em São Paulo.

Nestas visitas, a pesquisadora apresentou-se, falou de maneira simples sobre a pesquisa que ocorreria nas escolas e convidou todos os alunos presentes em cada uma das turmas a participar da investigação. Todos os interessados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e levaram-no para que fosse assinado por um dos pais ou outro responsável legal, tendo sido esta autorização condição indispensável para a participação dos alunos na pesquisa. O TCLE foi entregue em duas vias. A primeira ficou com os pais ou responsáveis legais pelos alunos e a segunda foi devolvida, assinada, à pesquisadora, por aqueles que autorizaram a participação das crianças na pesquisa.

Para os alunos (pessoalmente) e para os pais (via TCLE) foi explicitado que a participação na pesquisa era totalmente livre e voluntária, não havendo nenhum tipo de sanção disciplinar ou prejuízo nas notas e nem no desempenho escolar dos participantes, caso não houvesse interesse na participação. Também se deixou claro que todos os dados coletados seriam absolutamente confidenciais e utilizados apenas para os fins da presente pesquisa, incluindo a publicação dos resultados em meios de divulgação científica sem, no entanto, revelar nenhum dado capaz de levar à identificação de qualquer um dos envolvidos na investigação.

Foram entregues aos alunos aproximadamente 404 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Destes, apenas 153 retornaram assinados, ou seja, 37,9% do total entregue. Dos 153, foram excluídos 03 no estado do Rio Grande do Norte, por não conterem o nome dos alunos participantes no campo destinado para este dado. Mesmo com todos os esforços da pesquisadora para a resolução desta incorreção, não foi possível a identificação de tais alunos e, consequentemente, viabilizar a participação deles na coleta dos dados.

Dos 150 Termos restantes, 109 deles eram de alunos do Rio Grande do Norte, enquanto que 41 eram de estudantes de São Paulo. Mesmo em posse destes termos, não foi possível realizar a coleta com 10 alunos que possuíam autorização para participação (02 alunos em SP e 08 no RN), em virtude de estes terem sido transferidos para outra escola ou não estarem mais frequentando as atividades letivas no período da coleta. Finalmente, foram contabilizados 39 TCLEs em São Paulo e 101 no Rio Grande do Norte. Destes últimos, no segundo estado, foram sorteados 07 deles, de maneira aleatória, para a participação no Estudo Piloto realizado para o refinamento dos

procedimentos de aplicação e identificação de ajustes iniciais a serem feitos na plataforma de coleta dos dados, criada especificamente para a presente pesquisa.

Inicialmente, estava prevista a resposta dos alunos aos instrumentos por meio da utilização de questionários em papel, lápis comum, régua e borracha, como já realizado em pesquisas como a de Perassinoto (2011) e, mais recentemente, a de Suehiro, Boruchovitch & Schelini (2018). No entanto, diante da oportunidade da realização de uma parceria com um profissional da área de Tecnologia da Informação, avaliou-se como positiva a possibilidade de os procedimentos inicialmente previstos serem modificados, implementando-se aprimoramentos na forma de aplicação do questionário. Assim, desenvolveu-se para esta pesquisa uma plataforma com o intuito de tornar o processo de coleta junto aos participantes mais prático, eficaz e motivador para todos os envolvidos. Esperava-se, também, obter maior precisão na tabulação dos dados obtidos, minimizando possíveis erros que pudessem ser provenientes do preenchimento manual do banco de dados da pesquisa. Concebeu-se, assim, uma plataforma que poderia ser utilizada em qualquer dispositivo eletrônico com Android e com funcionamento independente da utilização de Internet. Para esta pesquisa, foram adotados tablets. Desejava-se tornar possível a resposta dos participantes a cada item da escala por meio da escolha, na tela do próprio tablet, da opção que melhor o descrevesse ou com a qual mais se identificasse, gerando-se, ao final da sessão de coleta, uma planilha em Excel com as respostas dos estudantes ao instrumento, contando-se com a correspondência total entre as opções escolhidas pelos participantes e as inseridas no banco de dados a ser analisado estatisticamente.

Para o desenvolvimento da plataforma, contou-se com o auxílio de um Engenheiro de Software do Rio Grande do Norte. Inicialmente, foram levantados por ele, junto à pesquisadora, todos os requisitos e funcionalidades imprescindíveis à criação do sistema. Previu-se inicialmente a necessidade de que o sistema informatizado pudesse contar com um cadastro prévio e básico dos participantes, composto por informações como nome (substituído no banco de dados por um identificador numérico único), idade, sexo, ano escolar, região de moradia e incidência de reprovação no histórico escolar. O nome, o sexo, o ano escolar e a região de moradia foram inseridas nos cadastros dos participantes pela própria pesquisadora, a partir das informações previamente obtidas pelos Termos de Consentimento recebidos. A idade foi incluída por

meio da obtenção, nas próprias escolas, de listagens com as datas de nascimento dos participantes. Por fim, padronizou-se para o cadastro inicial a inserção da informação de que não havia reprovações nos históricos dos participantes. Após indicação, pelos próprios participantes, de ocorrência ou não de reprovações em sua vida escolar (conforme explicitado neste capítulo, na seção de Instrumentos), aqueles que apontaram já ter passado por alguma reprovação tiveram essa informação atualizada no cadastro inicial, indicando, portanto, a ocorrência de repetência escolar. A plataforma desenvolvida também contou com a possibilidade de inserção de todos os itens da ERE-EF e das possibilidades de resposta (sempre, às vezes ou nunca), já com os respectivos valores de pontuação. Para a preenchimento do banco de dados, a partir da geração da planilha em Excel, foram assumidos os valores indicados pela pesquisadora na caracterização das variáveis sociodemográficas e as pontuações indicadas para as opções de resposta à escala utilizada.

Levantados todos os requisitos necessários, na fase inicial de desenvolvimento do Software foram feitos diversos testes e simulações de funcionamento com a pesquisadora, antes de ser feito o Estudo Piloto com os alunos, já com o emprego da plataforma informatizada. Desenvolvidas as funcionalidades básicas previstas, empreendeu-se o Estudo Piloto no dia 09 de agosto de 2018, no turno vespertino, na sala dos professores. Previu-se a participação de 02 (dois) alunos de cada ano, sendo 01 (um) menino e 01 (uma) menina. Seguindo este critério de representação de sexo por anos escolares, contava-se com a participação de 08 (oito) alunos – 02 (dois) de cada ano. No entanto, para o 3° ano não houve representação feminina, o que ocorreu pelo fato de, nesta escola, este ser um ano basicamente composto por meninos na única turma do turno vespertino e, naquela altura, 01 (uma) única menina da classe contava com autorização para participar da pesquisa. No dia do Estudo Piloto, porém, ela não compareceu às aulas e, como todos os demais alunos sorteados estavam presentes, optou-se por levar adiante a realização do Piloto e deixar que esta aluna fizesse parte da amostra posterior.

Após a aplicação do instrumento com os alunos do Estudo Piloto, eles puderam falar sobre a experiência de terem respondido ao questionário e de terem contado com o apoio de recursos tecnológicos para esta atividade, relatando oralmente as suas impressões sobre a aplicação e os pontos que consideraram positivos e/ou negativos ao

longo da atividade. Os participantes da aplicação Piloto referiram ter gostado muito de participar da atividade, relatando não terem encontrado nenhuma dificuldade para entender as questões, ou para manusear o tablet e responder aos itens por meio dele. Também não mencionaram nenhum tipo de cansaço durante ou após a aplicação. As crianças ainda disseram que, comparando-se com o uso do papel, responder à escala de maneira informatizada foi melhor, pois realizar a mesma atividade com uso de lápis e papel teria sido "muito chato". Não foram relatados pelos participantes quaisquer pontos negativos ou que poderiam ter sido diferentes ao longo da aplicação.

Colhidas as impressões dos participantes do Estudo Piloto, foram feitas adequações técnicas na plataforma de coleta, dando-se início às sessões de aplicação. Estas ocorreram no turno de aulas dos alunos, sempre se respeitando os horários e as condições de maior conveniência para as escolas, no intuito de interferir o mínimo possível na rotina e no funcionamento das instituições envolvidas na coleta de dados. As atividades estenderam-se da terceira semana de agosto de 2018 à terceira semana de novembro do mesmo ano.

No Rio Grande do Norte, a coleta ocorreu quase que totalmente na biblioteca da escola, a qual contava com mesas amplas, cadeiras confortáveis, iluminação e ventilação adequados para que os participantes e a pesquisadora estivessem bem acomodados ao longo da aplicação. Em algumas ocasiões pontuais, a biblioteca não pôde ser usada dada a necessidade de precisar ser utilizada para outras atividades escolares. Nestes casos, foram disponibilizadas a sala de informática ou a sala de aula de algum professor e turma que não estivessem presentes no dia. Em São Paulo, a coleta transcorreu integralmente na biblioteca que, assim como na primeira escola, contava com uma mesa grande, cadeiras confortáveis, iluminação e climatização adequadas para a realização das sessões de aplicação.

Os alunos que participavam da coleta a cada dia eram os que estavam presentes na escola e que tinham sua saída da sala de aulas autorizada pelos professores. Assim, a depender destas duas condições, eram feitas aplicações com um número de alunos que variou de 01 (um) a 10 (dez) em cada sessão, com a média de 5 alunos por sessão de aplicação. A aplicação ocorreu em uma única sessão para quase todos os alunos, com exceção de 16 (dezesseis) crianças – 10 no RN e 06 em SP – que responderam ao questionário ao longo de duas sessões, por não ter sido possível concluir a aplicação em

um único dia. Isso ocorreu em virtude da grande agitação dos alunos durante a aplicação da qual participavam, de modo que a pesquisadora precisava dedicar grande tempo para chamar a atenção destes grupos à escala que estavam respondendo, tentando fazer com que focassem nas questões e em suas respectivas respostas.

Assim, em cada um dos dias, a pesquisadora se dirigia às salas de aula para verificar quais alunos autorizados estavam presentes e poderiam ser retirados das atividades para participar da aplicação. Indicados pelos professores, tais alunos eram conduzidos para os locais de aplicação. Já nestes ambientes, a pesquisadora novamente se apresentou aos alunos e reiterou o objetivo da participação deles na pesquisa. Também foi reforçado que a identidade de cada um deles seria mantida em sigilo, assim como o que cada aluno, individualmente, respondeu, enfatizando-se a importância de que cada participante respondesse a todos os itens da maneira mais sincera possível. Deixou-se claro, portanto, que as respostas seriam utilizadas para fins de estudo, mas que nenhuma delas estaria relacionada aos nomes dos participantes, dos seus pais ou da escola em que estudavam.

Em todas as aplicações, todos os itens do instrumento foram lidos um a um pela pesquisadora e, caso algum aluno tivesse dúvidas, estas seriam sanadas na própria sessão de aplicação. Também foi lida a ficha de identificação individual, respondida a lápis comum por cada um dos participantes, a qual forneceu dados sociodemográficos simples, como nome (imediatamente substituído por um número de protocolo), idade, sexo, ano escolar e ocorrência de reprovação. Para a coleta das respostas aos itens da escala foram utilizados tablets, de modo que cada participante tinha um à sua disposição na sessão em que participou. Como o cadastro de todos os participantes havia sido realizado no sistema previamente, em cada uma das sessões de aplicação foi realizado o mapeamento de quais estudantes estavam presentes, pareando seu cadastro no sistema com o número de identificação único de um dos tablets usados na sessão. Este número de identificação era fixo e variava entre 1 e 10. Assim, cada um dos dispositivos possuía um código único que o caracterizava.

Após cada questão ser lida pela pesquisadora, ela permanecia na tela do tablet junto com as opções de resposta, e os participantes deveriam marcar aquela que melhor os descrevessem ou com a qual mais se identificassem. O comando para a passagem das questões era enviado aos tablets pela própria pesquisadora, que controlava este

andamento a partir de um notebook que se conectava diretamente com todos os dispositivos dos alunos, por intermédio de um roteador. Desta forma, o notebook enviava para os tablets as perguntas a serem lidas pela pesquisadora e respondidas pelos estudantes, e recebia em tempo real as informações sobre o andamento das respostas dos alunos, uma vez que se via na própria tela do notebook quais alunos já haviam respondido aos itens e quais ainda não, seguindo-se à próxima questão assim que todos tivessem definido suas respostas.

Após a conclusão de cada uma das sessões, as respostas dadas por cada participante ficavam atreladas ao seu cadastro individual no sistema informatizado. Uma vez recebidas essas informações, foi possível gerar planilhas no formato Excel para cada uma das sessões de coleta dos dados, já contando com os valores numéricos estabelecidos para os dados sociodemográficos e com as pontuações obtidas pelos participantes em cada um dos itens da ERE-EF, sem, contudo, ainda realizar as inversões de pontuações de alguns itens. Essa inversão ocorreu em etapa subsequente, referente à análise dos dados. O tempo de conclusão das aplicações variou entre 10 (dez) e 60 (sessenta) minutos, a depender da quantidade de participantes, idade e ano escolar dos estudantes presentes na sessão.

No Rio Grande do Norte, o Estudo Piloto e todas as sessões de aplicação foram acompanhadas pelo Engenheiro de Software responsável pelo desenvolvimento da plataforma informatizada de coleta dos dados. Com este acompanhamento, objetivou-se que ele pudesse servir como modelo, para a pesquisadora, de como utilizar o aparato tecnológico e a plataforma de coleta de dados, monitorar a utilização destas ferramentas pela investigadora e ter acesso ao desempenho da plataforma em situações reais de coleta de dados. Esperava-se que fosse possível detectar quaisquer eventuais problemas ou pontos para aprimoramento posterior da plataforma de coleta de dados, do ponto de vista técnico. Salienta-se que em nenhum momento, durante ou após as aplicações, o Engenheiro teve acesso às respostas dadas pelos estudantes, de modo a identificar o que cada um dos participantes respondeu.

Identificados e implementados na plataforma os aprimoramentos técnicos necessários, não foi preciso que o Engenheiro de Software continuasse a acompanhar as coletas ocorridas em São Paulo. Assim, de posse de todo o material tecnológico e treinada sobre todos os procedimentos de utilização da plataforma de coleta de dados, a

pesquisadora conduziu as demais sessões de aplicação sozinha, o que ocorreu de maneira bastante positiva, motivadora e tranquila para todos os envolvidos.

Para avaliar o desempenho escolar, foram solicitadas às direções das escolas as notas dos alunos, no primeiro bimestre no ano em que ocorreu a coleta, nas disciplinas de Português e Matemática, tratadas sob a forma de conceitos, de acordo com o que se encontra na seção dos Instrumentos utilizados. Além das notas escolares – colhidas pela própria pesquisadora –, foi também obtido o histórico de reprovações dos alunos participantes.

4.7 Procedimentos de análise dos dados

Concluída a coleta dos dados, deu-se início ao processo de análise estatística. Utilizando-se a plataforma informatizada na coleta, foram geradas planilhas em formato Excel com os dados sociodemográficos e as respostas dadas pelos participantes aos itens da escala utilizada. Os dados relativos ao desempenho escolar foram inseridos manualmente, uma vez que foram coletados ao término das sessões de coleta com os alunos. No caso dos participantes matriculados nos 2° e 3°anos, a inserção manual dos dados do desempenho foi precedida pela classificação realizada pela pesquisadora, com posterior classificação realizada por dois juízes independentes, como já explicitado no presente capítulo.

Os dados foram analisados mediante utilização do software *Statistical Analysis System* (versão 9.2). Foram realizadas análises descritivas preliminares, tanto para o tratamento das variáveis sociodemográficas como para o dos escores da escala utilizada, com o intuito de caracterizar a amostra do estudo. Tomando-se, também, dados relativos ao desempenho escolar dos participantes, seguiram-se análises inferenciais para investigar as possíveis relações entre o desempenho escolar as variáveis de interesse do estudo.

Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis sociodemográficas em estudo, foram calculados valores de frequência em termos absoluto (n) e percentual (%). Para a comparação das variáveis categóricas entre grupos foi utilizado o teste qui-quadrado ou o teste exato de Fisher. Para comparação dos escores entre as variáveis categóricas, foi utilizado o teste de Mann-Whitney para dois grupos, e o teste de Kruskal-Wallis para três ou mais grupos. Para analisar a relação entre as variáveis

numéricas, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $P<0.05$.

Capítulo 05

Resultados

Neste capítulo, os resultados serão apresentados, considerando-se os objetivos do presente estudo. Primeiro, será feita uma caracterização dos participantes quanto às variáveis sociodemográficas selecionadas para a pesquisa (sexo, idade, ano escolar, região de moradia e incidência de reprovação no histórico escolar). Na sequência, serão expostas as comparações entre os escores da ERE-EF e os dados do desempenho escolar com as demais variáveis sociodemográficas. Por último, mostrar-se-á a relação entre os escores da escala de estratégias de regulação emocional e o desempenho escolar dos alunos da amostra. Os dados foram analisados quantitativamente, utilizando-se os procedimentos da estatística descritiva e inferencial.

5.1 Caracterização dos participantes

A Tabela 2 descreve a amostra geral de alunos do estudo (n=133) em relação às variáveis sociodemográficas utilizadas na investigação: sexo, idade, ano escolar, estado de moradia e incidência de repetência no histórico escolar dos participantes. Apresentam-se os valores absolutos e percentuais:

Tabela 2:
Estatística descritiva dos dados sociodemográficos da amostra

VARIÁVEL	VALOR ABSOLUTO (N)	PERCENTUAL (%)
SEXO		
Masculino	58	43,61%
Feminino	75	56,39%
IDADE		
7 anos	09	6,77%
8 anos	22	16,54%
9 anos	37	27,82%
10 anos	42	31,58%
11 anos	21	15,79%
12 anos	02	1,50%
ANO ESCOLAR		
2° ano	15	11,28%
3° ano	29	21,80%
4° ano	43	32,33%
5° ano	46	34,59%
REPETÊNCIA ESCOLAR		
Sim	9	6,77%
Não	124	92,23%
ESTADO DE MORADIA		
Rio Grande do Norte	94	70,68%
São Paulo	39	29,32%

De acordo com o que se observa na Tabela 2, a idade dos participantes variou de 07 a 12 anos, concentrando-se maior número de crianças na faixa etária de 08 a 11 anos,

sendo a média de idade 9,5 anos. A maior parte da amostra era do sexo feminino (75 meninas, ou 56,39%). Houve prevalência de estudantes dos dois últimos anos do Ensino Fundamental (4° e 5° anos), de modo que, juntos, os participantes destes anos corresponderam a 66,92% do total da amostra. Em sua maioria, os estudantes residiam no estado do Rio Grande do Norte (94**;** 70,68%) e apenas 09 alunos (6,77%) haviam sido reprovados ao longo de sua vida escolar.

5.2 Análise comparativa dos escores das escalas

As Tabelas 3 a 7, nos próximos subitens, exibem as comparações dos escores das subescalas da ERE-EF entre as variáveis categóricas de interesse dos alunos (sexo, idade, ano escolar, estado de moradia e incidência de reprovação). Assim, estas variáveis foram comparadas com os escores referentes aos quatro diferentes aspectos da regulação emocional mapeados para as emoções tristeza, raiva, medo e alegria: como os alunos percebem as próprias emoções, quais os motivos associados ao surgimento delas, como lidam com as emoções vivenciadas (modificando-as ou mantendo-as) e qual o caráter prejudicial que as emoções assumem para os respondentes deste instrumento, com exceção da alegria, emoção na qual não há mapeamento do seu caráter prejudicial.

5.2.1 Comparação dos escores das subescalas da ERE-EF com o sexo dos participantes

Tabela 3:
Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável sexo

SEXO	EMOÇÃO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	Z	VALOR-p*
MASCULINO	TRISTEZA	Uso de Estratégias	58	2.10	0.30	1.25	2.17	2.75	0.92	p=0.356
		Caráter Prejudicial	58	2.05	0.44	1.00	2.08	2.83	1.73	p=0.084
		Percepção da Emoção	58	2.39	0.39	1.40	2.40	3.00	1.74	p=0.082
		Motivos Causadores	58	2.15	0.39	1.30	2.20	3.00	1.74	p=0.083
	RAIVA	Uso de Estratégias	58	2.02	0.33	1.29	2.07	2.79	0.96	p=0.336
		Caráter Prejudicial	58	1.99	0.48	1.00	2.00	3.00	0.68	p=0.499
		Percepção da Emoção	58	2.54	0.51	1.00	2.60	3.00	3.10	**p=0.002**
		Motivos Causadores	58	2.10	0.52	1.00	2.00	3.00	2.40	**p=0.016**
	MEDO	Uso de Estratégias	58	2.03	0.30	1.20	2.10	2.60	1.75	p=0.080
		Caráter Prejudicial	58	2.03	0.57	1.00	2.08	3.00	0.75	p=0.455
		Percepção da Emoção	58	2.11	0.53	1.00	2.20	3.00	0.67	p=0.501
		Motivos Causadores	58	1.72	0.36	1.00	1.67	2.58	3.92	**p<0.001**
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	58	2.53	0.51	1.00	2.67	3.00	0.40	p=0.691
		Percepção da Emoção	58	2.62	0.48	1.00	2.80	3.00	0.43	p=0.667
		Motivos Causadores	58	2.66	0.43	1.00	2.78	3.00	1.13	p=0.258
FEMININO	TRISTEZA	Uso de Estratégias	75	2.15	0.29	1.42	2.17	2.75		
		Caráter Prejudicial	75	1.90	0.48	1.00	1.83	2.83		
		Percepção da Emoção	75	2.29	0.41	1.20	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	75	2.27	0.38	1.40	2.30	3.00		
	RAIVA	Uso de Estratégias	75	2.08	0.35	1.21	2.07	2.86		
		Caráter Prejudicial	75	1.93	0.44	1.00	2.00	3.00		
		Percepção da Emoção	75	2.31	0.49	1.20	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	75	2.32	0.47	1.25	2.25	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	75	2.11	0.34	1.40	2.20	2.80		
		Caráter Prejudicial	75	1.94	0.53	1.00	2.00	2.83		
		Percepção da Emoção	75	2.07	0.47	1.00	2.20	3.00		
		Motivos Causadores	75	1.99	0.36	1.33	2.00	2.83		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	75	2.51	0.49	1.00	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	75	2.68	0.35	1.80	2.80	3.00		
		Motivos Causadores	75	2.67	0.27	2.00	2.67	3.00		

* Valor-p referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z = Estatística Z do teste.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3, verificou-se diferença estatisticamente significativa para o sexo feminino no que tange à percepção sobre os *motivos da raiva* e do *medo*, denotando que as meninas reportam melhor entendimento sobre o que causa estas duas emoções em si mesmas. Já os meninos obtiveram maiores escores para a *percepção da raiva,* com diferença estatisticamente significativa neste domínio, em relação às meninas. Esse dado revela que os participantes do sexo masculino relatam que percebem melhor quando eles ou outras pessoas estão vivenciando a raiva.

5.2.2 Comparação dos escores das subescalas da ERE-EF com a idade dos participantes

Tabela 4**:**
Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável idade

IDADE	EMOÇÃO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	Z	VALOR-p**
7-8	TRISTEZA	Uso de Estratégias	31	2.22	0.27	1.58	2.17	2.75	4.58	p=0.102
		Caráter Prejudicial	31	2.08	0.36	1.33	2.17	2.67	2.95	p=0.229
		Percepção da Emoção	31	2.23	0.47	1.40	2.40	2.80	2.37	p=0.306
		Motivos Causadores	31	2.15	0.38	1.30	2.10	2.90	2.18	p=0.337
	RAIVA	Uso de Estratégias	31	2.12	0.33	1.43	2.07	2.71	1.35	p=0.509
		Caráter Prejudicial	31	1.98	0.39	1.14	2.00	2.86	1.28	p=0.528
		Percepção da Emoção	31	2.25	0.59	1.00	2.40	3.00	3.17	p=0.205
		Motivos Causadores	31	2.12	0.47	1.00	2.00	3.00	2.37	p=0.307
	MEDO	Uso de Estratégias	31	2.08	0.34	1.40	2.10	2.80	0.38	p=0.828
		Caráter Prejudicial	31	2.08	0.56	1.00	2.17	3.00	1.67	p=0.435
		Percepção da Emoção	31	1.97	0.60	1.00	2.20	3.00	1.98	p=0.372
		Motivos Causadores	31	1.89	0.41	1.08	1.83	2.67	0.29	p=0.867
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	31	2.52	0.49	1.00	2.67	3.00	0.24	p=0.886
		Percepção da Emoção	31	2.74	0.42	1.00	3.00	3.00	3.49	p=0.175
		Motivos Causadores	31	2.63	0.45	1.00	2.78	3.00	0.89	p=0.640
9-10	TRISTEZA	Uso de Estratégias	79	2.12	0.31	1.25	2.17	2.75		
		Caráter Prejudicial	79	1.92	0.52	1.00	1.83	2.83		
		Percepção da Emoção	79	2.34	0.36	1.40	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	79	2.25	0.40	1.40	2.30	3.00		
	RAIVA	Uso de Estratégias	79	2.03	0.36	1.21	2.07	2.86		
		Caráter Prejudicial	79	1.97	0.49	1.00	2.00	3.00		
		Percepção da Emoção	79	2.45	0.49	1.20	2.60	3.00		
		Motivos Causadores	79	2.25	0.50	1.00	2.25	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	79	2.09	0.32	1.20	2.10	2.60		
		Caráter Prejudicial	79	1.95	0.54	1.00	2.00	3.00		
		Percepção da Emoção	79	2.13	0.47	1.00	2.20	3.00		
		Motivos Causadores	79	1.86	0.40	1.00	1.75	2.83		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	79	2.53	0.49	1.00	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	79	2.63	0.43	1.20	2.80	3.00		
		Motivos Causadores	79	2.69	0.32	1.33	2.78	3.00		
11-12	TRISTEZA	Uso de Estratégias	23	2.05	0.23	1.50	2.08	2.33		
		Caráter Prejudicial	23	1.99	0.40	1.17	2.00	2.83		
		Percepção da Emoção	23	2.43	0.43	1.20	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	23	2.23	0.35	1.50	2.20	2.80		
	RAIVA	Uso de Estratégias	23	2.04	0.31	1.36	2.14	2.50		
		Caráter Prejudicial	23	1.88	0.44	1.00	1.71	2.86		
		Percepção da Emoção	23	2.51	0.43	1.20	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	23	2.30	0.53	1.25	2.50	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	23	2.03	0.33	1.40	2.10	2.50		
		Caráter Prejudicial	23	1.94	0.53	1.00	2.00	2.67		
		Percepção da Emoção	23	2.08	0.45	1.00	2.00	3.00		
		Motivos Causadores	23	1.88	0.31	1.08	1.92	2.67		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	23	2.46	0.56	1.00	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	23	2.64	0.32	2.00	2.80	3.00		
		Motivos Causadores	23	2.65	0.28	2.00	2.67	3.00		

** Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.X2=estatística $\chi 2$ do teste.

De acordo com o que se observa na Tabela 4, não houve diferenças significativas nas médias ao se comparar os escores das escalas com a variável idade.

5.2.3 Comparação dos escores das subescalas da ERE-EF com o ano escolar dos participantes

Tabela 5:

Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável ano escolar

(continua)

ANO ESCOLAR	EMOÇÃO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	X2	VALOR-p**
2°	TRISTEZA	Uso de Estratégias	15	2.14	0.31	1.58	2.08	2.75	8.18	**p=0.042 -> 3≠5**
		Caráter Prejudicial	15	2.13	0.33	1.50	2.17	2.67	4.07	p=0.254
		Percepção da Emoção	15	2.01	0.48	1.40	1.80	2.80	15.91	**p=0.001 -> 2≠(3,5**)
		Motivos Causadores	15	2.03	0.38	1.30	2.00	2.80	4.45	p=0.217
	RAIVA	Uso de Estratégias	15	1.98	0.32	1.43	1.93	2.71	3.35	p=0.341
		Caráter Prejudicial	15	2.01	0.42	1.14	2.14	2.86	0.88	p=0.830
		Percepção da Emoção	15	1.95	0.57	1.00	2.00	2.80	12.99	**p=0.005 -> 2≠(3,4,5)**
		Motivos Causadores	15	1.95	0.45	1.00	2.00	2.75	6.49	p=0.090
	MEDO	Uso de Estratégias	15	1.97	0.39	1.40	1.80	2.80	2.02	p=0.569
		Caráter Prejudicial	15	2.30	0.42	1.33	2.33	3.00	9.99	**p=0.019 -> 2≠(3,4)**
		Percepção da Emoção	15	1.65	0.55	1.00	1.60	2.60	13.33	**p=0.004 -> 2≠(3,4,5)**
		Motivos Causadores	15	1.86	0.41	1.08	1.83	2.67	1.38	p=0.710
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	15	2.38	0.59	1.00	2.33	3.00	2.00	p=0.572
		Percepção da Emoção	15	2.69	0.55	1.00	3.00	3.00	4.97	p=0.174
		Motivos Causadores	15	2.49	0.56	1.00	2.56	3.00	3.39	p=0.336
3°	TRISTEZA	Uso de Estratégias	29	2.24	0.27	1.58	2.25	2.75		
		Caráter Prejudicial	29	2.05	0.43	1.33	2.00	2.83		
		Percepção da Emoção	29	2.47	0.35	1.40	2.60	3.00		
		Motivos Causadores	29	2.22	0.37	1.50	2.30	2.90		
	RAIVA	Uso de Estratégias	29	2.12	0.38	1.29	2.14	2.79		
		Caráter Prejudicial	29	1.96	0.33	1.43	1.86	2.57		
		Percepção da Emoção	29	2.54	0.53	1.20	2.60	3.00		
		Motivos Causadores	29	2.28	0.47	1.50	2.25	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	29	2.06	0.37	1.20	2.10	2.50		
		Caráter Prejudicial	29	1.90	0.55	1.00	2.00	2.67		
		Percepção da Emoção	29	2.27	0.54	1.00	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	29	1.80	0.45	1.00	1.75	2.58		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	29	2.54	0.43	1.67	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	29	2.74	0.40	1.20	3.00	3.00		
		Motivos Causadores	29	2.65	0.43	1.33	2.78	3.00		
4°	TRISTEZA	Uso de Estratégias	43	2.12	0.30	1.25	2.17	2.75		
		Caráter Prejudicial	43	1.90	0.49	1.00	1.83	2.83		
		Percepção da Emoção	43	2.24	0.37	1.40	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	43	2.26	0.38	1.40	2.20	3.00		
	RAIVA	Uso de Estratégias	43	2.02	0.29	1.36	2.00	2.64		
		Caráter Prejudicial	43	1.97	0.49	1.00	2.00	3.00		
		Percepção da Emoção	43	2.44	0.48	1.60	2.60	3.00		
		Motivos Causadores	43	2.20	0.48	1.25	2.25	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	43	2.11	0.28	1.40	2.10	2.60		
		Caráter Prejudicial	43	1.84	0.56	1.00	1.67	3.00		
		Percepção da Emoção	43	2.10	0.46	1.00	2.20	3.00		
		Motivos Causadores	43	1.90	0.37	1.08	1.83	2.67		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	43	2.60	0.45	1.00	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	43	2.57	0.46	1.40	2.80	3.00		
		Motivos Causadores	43	2.74	0.27	2.00	2.78	3.00		

** Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.X2=estatística $\chi 2$ do teste.

Tabela 5:

Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável ano escolar

(conclusão)

ANO ESCOLAR	EMOÇÃO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX
5°	TRISTEZA	Uso de Estratégias	46	2.06	0.27	1.42	2.08	2.50
		Caráter Prejudicial	46	1.93	0.51	1.00	1.83	2.83
		Percepção da Emoção	46	2.43	0.36	1.20	2.40	3.00
		Motivos Causadores	46	2.25	0.40	1.50	2.35	3.00
	RAIVA	Uso de Estratégias	46	2.06	0.38	1.21	2.14	2.86
		Caráter Prejudicial	46	1.92	0.51	1.00	1.86	3.00
		Percepção da Emoção	46	2.45	0.44	1.20	2.40	3.00
		Motivos Causadores	46	2.30	0.54	1.00	2.50	3.00
	MEDO	Uso de Estratégias	46	2.09	0.31	1.40	2.20	2.60
		Caráter Prejudicial	46	2.06	0.52	1.00	2.17	3.00
		Percepção da Emoção	46	2.09	0.41	1.20	2.20	3.00
		Motivos Causadores	46	1.90	0.35	1.17	1.83	2.83
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	46	2.47	0.55	1.00	2.67	3.00
		Percepção da Emoção	46	2.67	0.31	2.00	2.80	3.00
		Motivos Causadores	46	2.67	0.25	2.11	2.72	3.00

** Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.X2=estatística $\chi 2$ do teste.

Conforme os dados da Tabela 5, os participantes de cada um dos anos escolares obtiveram maiores escores em determinado aspecto relacionado a emoções específicas e estes resultados foram significativos para a *percepção da tristeza, da raiva e do medo,* nas *estratégias para regular a tristeza* e *na percepção do caráter prejudicial do medo.* No 2° ano, as crianças alcançaram maiores pontuações no tocante ao *caráter prejudicial do medo,* indicando que elas relatam conhecer melhor os prejuízos, problemas e dificuldades ocasionados pela vivência desta emoção, em comparação com os outros anos escolares. Já os alunos dos 3° e 5° anos, quando comparados aos dois outros anos, obtiveram maiores pontuações na *percepção da tristeza,* do *medo* e da *raiva,* denotando que eles referem melhores habilidades de reconhecer essas três emoções em si mesmos e em outras pessoas. Por fim, os alunos do 4° ano também relataram melhor habilidade para reconhecer algumas emoções em si mesmos e nos outros, mas, apenas o *medo* e a *raiva.*

5.2.4 Comparação dos escores das subescalas da ERE-EF com o estado de moradia dos participantes

Tabela 6:

Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável estado de moradia

ESTADO	EMOÇÃO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	Z	VALOR-p*
SP	TRISTEZA	Uso de Estratégias	39	2.04	0.29	1.25	2.08	2.58	2.26	**p=0.024**
		Caráter Prejudicial	39	2.00	0.53	1.00	2.00	2.83	0.64	p=0.523
		Percepção da Emoção	39	2.23	0.38	1.20	2.20	3.00	2.28	**p=0.023**
		Motivos Causadores	39	2.20	0.36	1.50	2.20	2.90	0.42	p=0.671
	RAIVA	Uso de Estratégias	39	1.93	0.32	1.21	2.00	2.50	2.71	**p=0.007**
		Caráter Prejudicial	39	2.00	0.52	1.00	2.00	3.00	0.74	p=0.455
		Percepção da Emoção	39	2.41	0.52	1.20	2.60	3.00	0.06	p=0.954
		Motivos Causadores	39	2.22	0.52	1.00	2.25	3.00	0.06	p=0.952
	MEDO	Uso de Estratégias	39	2.05	0.26	1.40	2.10	2.50	1.11	p=0.267
		Caráter Prejudicial	39	1.94	0.58	1.00	2.00	3.00	0.45	p=0.648
		Percepção da Emoção	39	1.99	0.45	1.00	2.00	2.80	1.43	p=0.152
		Motivos Causadores	39	1.88	0.36	1.08	1.83	2.83	0.13	p=0.896
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	39	2.55	0.51	1.00	2.67	3.00	0.58	p=0.563
		Percepção da Emoção	39	2.55	0.47	1.40	2.80	3.00	1.49	p=0.136
		Motivos Causadores	39	2.70	0.28	2.00	2.78	3.00	0.25	p=0.799
RN	TRISTEZA	Uso de Estratégias	94	2.16	0.29	1.50	2.17	2.75		
		Caráter Prejudicial	94	1.95	0.45	1.00	2.00	2.83		
		Percepção da Emoção	94	2.37	0.40	1.40	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	94	2.23	0.40	1.30	2.30	3.00		
	RAIVA	Uso de Estratégias	94	2.10	0.35	1.29	2.14	2.86		
		Caráter Prejudicial	94	1.94	0.43	1.00	1.86	3.00		
		Percepção da Emoção	94	2.41	0.51	1.00	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	94	2.23	0.50	1.00	2.25	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	94	2.09	0.34	1.20	2.10	2.80		
		Caráter Prejudicial	94	1.99	0.53	1.00	2.00	3.00		
		Percepção da Emoção	94	2.12	0.52	1.00	2.20	3.00		
		Motivos Causadores	94	1.87	0.39	1.00	1.83	2.67		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	94	2.50	0.50	1.00	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	94	2.70	0.38	1.00	2.80	3.00		
		Motivos Causadores	94	2.66	0.37	1.00	2.78	3.00		

* Valor-p referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z = Estatística Z do teste.

A Tabela 6 mostra diferenças significativas na *percepção da tristeza* e no *uso de estratégias para lidar com a raiva e com a tristeza.* Os estudantes do Rio Grande do Norte obtiveram escores mais elevados nos aspectos relacionados à *percepção das emoções raiva* e *tristeza*, evidenciando que estes alunos relatam perceber melhor estas emoções em si mesmos e nos outros. Os escores para este grupo também foram maiores no que se refere ao uso de *estratégias para regular a tristeza*, evidenciando que os estudantes potiguares reportam que fazem melhor uso de estratégias para lidar com esta emoção, quando comparados ao grupo de São Paulo.

5.2.5 Comparação dos escores das subescalas da ERE-EF com o histórico de reprovação dos participantes

Tabela 7:

Análise comparativa dos Escores das Subescalas da ERE-EF com a variável incidência de reprovação

REPETÊNCIAS	EMOÇÃO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	Z	VALOR-p*
SIM	TRISTEZA	Uso de Estratégias	9	2.10	0.29	1.50	2.17	2.50	0.20	p=0.843
		Caráter Prejudicial	9	1.94	0.43	1.50	2.00	2.83	0.30	p=0.766
		Percepção da Emoção	9	2.07	0.46	1.40	2.00	2.60	1.77	p=0.076
		Motivos Causadores	9	2.23	0.34	1.80	2.20	2.80	0.15	p=0.878
	RAIVA	Uso de Estratégias	9	2.05	0.29	1.71	2.00	2.64	0.31	p=0.753
		Caráter Prejudicial	9	2.03	0.44	1.57	2.00	2.71	0.32	p=0.753
		Percepção da Emoção	9	2.22	0.41	1.60	2.20	3.00	1.60	p=0.110
		Motivos Causadores	9	2.14	0.59	1.25	2.00	3.00	0.48	p=0.628
	MEDO	Uso de Estratégias	9	1.88	0.41	1.40	1.80	2.60	1.72	p=0.085
		Caráter Prejudicial	9	1.98	0.59	1.17	2.00	3.00	0.11	p=0.911
		Percepção da Emoção	9	1.89	0.58	1.00	2.00	3.00	1.40	p=0.163
		Motivos Causadores	9	1.82	0.43	1.08	1.83	2.67	0.30	p=0.764
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	9	2.19	0.73	1.00	2.00	3.00	1.49	p=0.136
		Percepção da Emoção	9	2.38	0.43	1.80	2.40	3.00	2.19	p=0.029
		Motivos Causadores	9	2.52	0.38	2.00	2.44	3.00	1.40	p=0.180
NÃO	TRISTEZA	Uso de Estratégias	124	2.13	0.29	1.25	2.17	2.75		
		Caráter Prejudicial	124	1.97	0.47	1.00	2.00	2.83		
		Percepção da Emoção	124	2.35	0.39	1.20	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	124	2.22	0.39	1.30	2.30	3.00		
	RAIVA	Uso de Estratégias	124	2.05	0.35	1.21	2.07	2.86		
		Caráter Prejudicial	124	1.95	0.46	1.00	2.00	3.00		
		Percepção da Emoção	124	2.43	0.52	1.00	2.60	3.00		
		Motivos Causadores	124	2.23	0.50	1.00	2.25	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	124	2.09	0.31	1.20	2.10	2.80		
		Caráter Prejudicial	124	1.98	0.54	1.00	2.00	3.00		
		Percepção da Emoção	124	2.10	0.49	1.00	2.20	3.00		
		Motivos Causadores	124	1.88	0.38	1.00	1.83	2.83		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	124	2.54	0.47	1.00	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	124	2.68	0.40	1.00	2.80	3.00		
		Motivos Causadores	124	2.68	0.34	1.00	2.78	3.00		

Comparando-se o grupo dos alunos com reprovações em seus históricos com o que não conta com nenhuma reprovação, não foram encontradas diferenças significativas entre eles, no que diz respeito aos escores das subescalas da ERE-EF.

5.3 Relações entre os escores das subescalas e o desempenho escolar dos participantes

As Tabelas 8 a 13, nos subitens que seguem, apresentam as relações entre os escores das subescalas da ERE-EF e o desempenho escolar dos participantes do estudo. Conforme já explicado no capítulo anterior, os dados relativos ao desempenho corresponderam ao rendimento dos estudantes nas disciplinas de Português e

Matemática no primeiro bimestre do ano em que os dados foram coletados. Este desempenho foi classificado sob a forma de conceitos (Insatisfatório, Satisfatório ou Plenamente Satisfatório).

5.3.1 Análise descritiva do desempenho escolar

Tabela 8**:**

Análise descritiva do desempenho escolar dos estudantes em Português e Matemática

CONCEITO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
	N (%)	N(%)
INSATISFATÓRIO	15 (11,45%)	15 (11,54%)
SATISFATÓRIO	68 (51,91%)	60 (46,15%)
PLENAMENTE SATISFATÓRIO	48 (36,64%)	55 (42,31%)
CASOS AUSENTES	02	03
TOTAL DE ALUNOS	131	130

De acordo com o que pode ser verificado na Tabela 8, para ambas as disciplinas, a maior parte dos participantes obteve desempenho Satisfatório ou Plenamente Satisfatório. Especificamente para Português, mais da metade dos alunos apresentou conceito Satisfatório (51,91%). Uma quantidade um pouco menor apresentou desempenho Plenamente Satisfatório (36,64%). A menor parte dos alunos (11,45%) esteve em nível Insatisfatório em Língua Portuguesa. Do total de alunos (n=133), dois não contavam com o dado do desempenho nesta disciplina.

No que toca à Matemática, os percentuais de alunos nos níveis Satisfatório ou Plenamente Satisfatório aproximaram-se, sendo, respectivamente, de 46,15% e 42,31%. Comparando-se ao desempenho em Português, um maior número de alunos situou-se no conceito máximo possível. Uma pequena parte dos alunos (11,54%) apresentou desempenho Insatisfatório em Matemática, tal como ocorrido com Português. Houve também alunos sem dados de desempenho para a segunda disciplina; neste caso, três.

Realizou-se, também, a análise comparativa entre os desempenhos dos participantes nas duas disciplinas. A Tabela 9 apresenta os dados dessa comparação:

Tabela 9:

Análise comparativa entre os desempenhos em Português e Matemática

		DESEMP. EM MAT.			
		INSATISF	SATISFAT	PLEN SAT	**TOTAL**
DESEMP. EM PORT.	INSATISF	8	7	0	15
		53.33%	46.67%	0.00%	
	SATISFAT	4	42	22	68
		5.88%	61.76%	32.35%	
	PLEN SAT	3	11	33	47
		6.38%	23.40%	70.21%	
	TOTAL	15	60	55	130

Teste Qui-Quadrado: X2=51.13; GL=4; **p<0.001**

Houve relação significativa entre os desempenhos dos alunos em Português e Matemática, de modo que, quanto maior era o desempenho do estudante em Português, maior era o desempenho em Matemática também.

5.3.2 Comparação das variáveis categóricas com o desempenho escolar

As tabelas 10 e 11, a seguir, apresentam as comparações das variáveis categóricas e numéricas com o desempenho escolar em Português e Matemática dos alunos:

Tabela 10**:**

Comparação da variável *repetências* com o desempenho em Matemática

	DESEMP. EM MAT.			
	INSATISF	SATISFAT	PLEN SAT	**TOTAL**
REPETÊNCIAS				
SIM	2	7	0	9
	22.22%	**77.78%**	0,00%	
NÃO	13	53	55	121
	10.74%	43.80%	**45.45%**	
TOTAL	15	60	55	130

Teste Exato de Fisher: **p = 0.013**

Tabela 11**:**
Comparação da variável *ano escolar* com o desempenho em Matemática

ANO ESCOLAR	DESEMP. EM MAT.			TOTAL
	INSATISF	SATISFAT	PLEN SAT	
2	2	2	11	15
	13.33%	13.33%	**73.33%**	
3	1	12	14	27
	3.70%	44.44%	**51.85%**	
4	1	26	15	42
	2.38%	**61.90%**	35.71%	
5	11	20	15	46
	23.91%	43.48%	32.61%	
TOTAL	15	60	55	130

Teste Exato de Fisher: p = 0.001

Foram verificadas diferenças significativas apenas na disciplina de Matemática, no que se diz respeito ao *ano escolar* e à *incidência de repetência na vida escolar,* conforme dados apresentados nas tabelas anteriores. À medida que os estudantes avançaram na escolaridade, houve piora no rendimento deles, expressa pela maior frequência do conceito Plenamente Satisfatório nos 2° e 3° anos, seguido por prevalência de desempenhos Satisfatório no 4° ano e de Insatisfatório no 5° ano. No que se refere à incidência de repetência, alunos que nunca repetiram algum ano escolar apresentaram mais frequentemente desempenho Plenamente Satisfatório em Matemática, enquanto que os alunos que já repetiram exibiram mais rendimentos Insatisfatório ou Satisfatório.

5.3.3 Comparação das variáveis numéricas com o desempenho escolar dos participantes

Tabela 12**:**

Comparação das variáveis numéricas com o desempenho em Português

CONCEITO	EMOÇÃO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	X2	VALOR-p*
INSATISF	TRISTEZA	Uso de Estratégias	15	2.16	0.35	1.42	2.25	2.75	0.24	p=0.888
		Caráter Prejudicial	15	1.88	0.53	1.00	2.00	2.67	0.58	p=0.748
		Percepção da Emoção	15	2.19	0.40	1.40	2.20	2.60	2.37	p=0.306
		Motivos Causadores	15	2.08	0.28	1.60	2.10	2.70	4.28	p=0.118
	RAIVA	Uso de Estratégias	15	1.98	0.36	1.21	2.00	2.50	0.39	p=0.824
		Caráter Prejudicial	15	2.04	0.43	1.29	2.00	2.71	1.35	p=0.509
		Percepção da Emoção	15	2.29	0.51	1.60	2.40	3.00	2.06	p=0.358
		Motivos Causadores	15	2.25	0.52	1.50	2.25	3.00	0.02	p=0.991
	MEDO	Uso de Estratégias	15	1.95	0.32	1.40	2.00	2.60	8.14	**p=0.017 -> INSAT≠PLEN**
		Caráter Prejudicial	15	2.06	0.57	1.00	2.17	3.00	0.90	p=0.637
		Percepção da Emoção	15	1.79	0.45	1.00	1.80	2.60	6.14	**p=0.046 -> INSAT≠(SAT,PLEN)**
		Motivos Causadores	15	1.77	0.39	1.08	1.67	2.33	0.84	p=0.657
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	15	2.07	0.46	1.00	2.00	2.67	14.91	**p<0.001 -> INSAT≠(SAT,PLEN)**
		Percepção da Emoção	15	2.49	0.41	1.80	2.40	3.00	3.56	p=0.168
		Motivos Causadores	15	2.47	0.39	1.56	2.44	3.00	6.21	**p=0.045 -> INSAT≠(SAT,PLEN)**
SATISF	TRISTEZA	Uso de Estratégias	68	2.13	0.27	1.50	2.17	2.75		
		Caráter Prejudicial	68	2.00	0.48	1.00	2.00	2.83		
		Percepção da Emoção	68	2.33	0.42	1.20	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	68	2.21	0.40	1.30	2.25	2.90		
	RAIVA	Uso de Estratégias	68	2.06	0.36	1.29	2.07	2.86		
		Caráter Prejudicial	68	1.92	0.46	1.00	1.86	3.00		
		Percepção da Emoção	68	2.38	0.55	1.00	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	68	2.22	0.49	1.00	2.25	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	68	2.04	0.33	1.20	2.10	2.60		
		Caráter Prejudicial	68	1.93	0.56	1.00	1.92	3.00		
		Percepção da Emoção	68	2.12	0.50	1.00	2.20	3.00		
		Motivos Causadores	68	1.89	0.40	1.00	1.83	2.83		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	68	2.59	0.48	1.00	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	68	2.65	0.44	1.00	2.80	3.00		
		Motivos Causadores	68	2.68	0.36	1.00	2.78	3.00		
PLEN SAT	TRISTEZA	Uso de Estratégias	48	2.10	0.31	1.25	2.17	2.67		
		Caráter Prejudicial	48	1.95	0.44	1.00	2.00	2.83		
		Percepção da Emoção	48	2.37	0.36	1.40	2.40	3.00		
		Motivos Causadores	48	2.28	0.39	1.40	2.40	3.00		
	RAIVA	Uso de Estratégias	48	2.07	0.33	1.36	2.11	2.71		
		Caráter Prejudicial	48	1.97	0.47	1.00	2.00	2.71		
		Percepção da Emoção	48	2.49	0.46	1.20	2.60	3.00		
		Motivos Causadores	48	2.22	0.52	1.25	2.25	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	48	2.17	0.29	1.40	2.20	2.80		
		Caráter Prejudicial	48	2.01	0.51	1.00	2.08	2.67		
		Percepção da Emoção	48	2.12	0.49	1.00	2.20	3.00		
		Motivos Causadores	48	1.88	0.37	1.17	1.83	2.67		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	48	2.54	0.49	1.33	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	48	2.70	0.35	1.40	2.80	3.00		
		Motivos Causadores	48	2.71	0.30	1.44	2.78	3.00		

* Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos.X2=estatística $\chi 2$ do teste.

Tabela 13:
Comparação das variáveis numéricas com o desempenho em Matemática

CONCEITO	EMOÇÃO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	X2	VALOR-p*
INSATISF	TRISTEZA	Uso de Estratégias	15	2.13	0.32	1.42	2.17	2.75	0.44	p=0.804
		Caráter Prejudicial	15	1.80	0.49	1.00	1.83	2.50	2.55	p=0.280
		Percepção da Emoção	15	2.32	0.48	1.40	2.40	3.00	0.03	p=0.987
		Motivos Causadores	15	2.29	0.47	1.60	2.20	3.00	0.74	p=0.689
	RAIVA	Uso de Estratégias	15	1.89	0.38	1.21	1.93	2.50	5.85	p=0.054
		Caráter Prejudicial	15	1.96	0.40	1.29	2.00	2.71	0.38	p=0.826
		Percepção da Emoção	15	2.37	0.54	1.60	2.60	3.00	0.21	p=0.902
		Motivos Causadores	15	2.22	0.42	1.50	2.25	3.00	0.11	p=0.945
	MEDO	Uso de Estratégias	15	2.03	0.28	1.40	2.00	2.50	0.99	p=0.609
		Caráter Prejudicial	15	2.14	0.46	1.33	2.17	2.83	4.82	p=0.090
		Percepção da Emoção	15	2.09	0.54	1.20	2.20	3.00	0.24	p=0.887
		Motivos Causadores	15	1.83	0.39	1.17	1.75	2.67	0.24	p=0.885
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	15	2.22	0.61	1.00	2.33	3.00	5.66	p=0.059
		Percepção da Emoção	15	2.57	0.41	1.80	2.80	3.00	3.17	p=0.205
		Motivos Causadores	15	2.56	0.40	1.56	2.67	3.00	1.85	p=0.396
SATISF	TRISTEZA	Uso de Estratégias	60	2.10	0.31	1.25	2.17	2.75		
		Percepção da Emoção	60	1.94	0.49	1.00	2.00	2.83		
		Motivos Causadores	60	2.33	0.42	1.20	2.40	3.00		
		Uso de Estratégias	60	2.24	0.39	1.30	2.20	2.90		
	RAIVA	Uso de Estratégias	60	2.01	0.33	1.29	2.07	2.64		
		Percepção da Emoção	60	1.93	0.48	1.00	1.86	3.00		
		Motivos Causadores	60	2.42	0.54	1.00	2.60	3.00		
		Uso de Estratégias	60	2.23	0.54	1.00	2.25	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	60	2.06	0.36	1.20	2.10	2.60		
		Percepção da Emoção	60	1.86	0.58	1.00	1.83	3.00		
		Motivos Causadores	60	2.11	0.48	1.00	2.20	3.00		
		Uso de Estratégias	60	1.87	0.40	1.00	1.83	2.83		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	60	2.59	0.48	1.00	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	60	2.63	0.39	1.40	2.60	3.00		
		Motivos Causadores	60	2.71	0.26	2.00	2.78	3.00		
PLEN SAT	TRISTEZA	Uso de Estratégias	55	2.15	0.27	1.58	2.17	2.75		
		Percepção da Emoção	55	2.03	0.43	1.17	2.00	2.83		
		Motivos Causadores	55	2.33	0.36	1.60	2.40	3.00		
		Uso de Estratégias	55	2.19	0.36	1.40	2.30	3.00		
	RAIVA	Uso de Estratégias	55	2.14	0.34	1.43	2.14	2.86		
		Percepção da Emoção	55	1.96	0.45	1.00	2.00	3.00		
		Motivos Causadores	55	2.41	0.49	1.00	2.40	3.00		
		Uso de Estratégias	55	2.23	0.49	1.25	2.25	3.00		
	MEDO	Uso de Estratégias	55	2.11	0.30	1.40	2.20	2.80		
		Percepção da Emoção	55	2.04	0.49	1.00	2.17	2.83		
		Motivos Causadores	55	2.04	0.52	1.00	2.20	3.00		
		Uso de Estratégias	55	1.88	0.37	1.17	1.83	2.67		
	ALEGRIA	Uso de Estratégias	55	2.51	0.48	1.00	2.67	3.00		
		Percepção da Emoção	55	2.70	0.44	1.00	2.80	3.00		
		Motivos Causadores	55	2.63	0.41	1.00	2.78	3.00		

* Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos.X2=estatística $\chi 2$ do teste.

De acordo com os resultados observáveis nas tabelas 12 e 13, verifica-se diferença significativa na comparação de quatro subescalas com o desempenho em Português e em uma com o desempenho em Matemática. Em relação ao Português, as diferenças situam-se na *percepção da alegria* e do *medo* e no *uso de estratégias* para lidar com estas mesmas emoções. Houve também diferenças no reconhecimento dos *motivos que levam à alegria.*

Alunos com desempenho Plenamente Satisfatório em Português obtiveram maiores escores no *uso de estratégias para lidar com o medo* e com a *alegria,* denotando que eles relatam utilizar melhor estratégias para regular estas duas emoções em si mesmos, melhorando estados emocionais de medo e fazendo perdurar a alegria que sentem. Estes mesmos alunos também alcançaram escores mais elevados nos *motivos para a alegria,* indicando que eles reconhecem melhor o que causa esta emoção em si mesmos. Por fim, os estudantes com desempenho Plenamente Satisfatório em Língua Portuguesa contaram com pontuação mais elevada na *percepção do medo*, o que revela que eles percebem melhor esta emoção em si mesmos e nas outras pessoas. Alunos com desempenho Satisfatório nesta disciplina apresentaram resultados semelhantes, por também terem obtido escores altos na *percepção do medo* e no *reconhecimento dos motivos que causam a alegria* e no uso de estratégias para lidar com esta emoção. Tal como o primeiro grupo descrito, os alunos com desempenho Satisfatório denotam também possuir habilidades positivas nos domínios em que atingiram altas pontuações.

5.4 Análise correlacional entre os escores das subescalas e as variáveis numéricas

Uma das formas de tratamento dos dados foi a realização de análises entre as variáveis numéricas, utilizando-se o coeficiente de correlação de Spearman em virtude de não haver distribuição normal das variáveis. Realizadas estas análises, destacaram-se resultados no que tange à idade, conforme se observa na Tabela 14:

Tabela 14:
Análise de correlação dos Escores das Subescalas com a variável idade

Idade*	r	p
TristezaEstrat	**-0.18287**	0.0351
TristezaPrejud	-0.11924	0.1716
TristezaPercep	0.13583	0.1190
TristezaMotivo	0.07957	0.3626
RaivaEstrat	-0.06538	0.4547
RaivaPrejud	-0.07968	0.3620
RaivaPercep	0.12611	0.1481
RaivaMotivo	0.11792	0.1764
MedoEstrat	0.00148	0.9865
MedoPrejud	-0.05041	0.5645
MedoPercep	0.04496	0.6074
MedoMotivo	0.01788	0.8382
AlegriaEstrat	-0.03625	0.6787
AlegriaPercep	-0.13571	0.1194
AlegriaMotivo	-0.02885	0.7417

*r= coeficiente de correlação de Spearman; p=Valor p; n=número de sujeitos (n=133)

Verificando-se a Tabela 14, pode ser constatada a presença de uma correlação significativa de magnitude fraca entre idade e o escore de *estratégias relacionadas à tristeza* (r=-0.183, p=0.035). Neste sentido, observa-se que quanto maior a idade dos participantes, menos eles relatavam utilizar estratégias para regular a tristeza.

Em síntese, a amostra do presente estudo foi composta, na sua maior parte, por meninas. A média de idade foi de 9,5 anos. Os participantes eram majoritariamente do Rio Grande do Norte, cursavam os 4° e 5° anos e não contavam com nenhuma reprovação ao longo da sua vida escolar.

No tocante às relações entre as variáveis sociodemográficas e os escores da ERE-EF, alguns resultados significativos foram encontrados. O sexo relacionou-se à percepção e ao reconhecimento dos motivos que evocam algumas emoções. As meninas referiram identificar melhor o que que causa a raiva e o medo em si mesmas, enquanto que os meninos relataram perceber melhor quando estão vivenciando a raiva. O ano escolar esteve relacionado ao conhecimento do caráter prejudicial e à percepção de determinadas emoções. Estudantes do 2° ano relataram conhecer melhor os prejuízos,

problemas e dificuldades ocasionados pela vivência do medo. Nos 3° e 5° anos, houve relatos dos alunos de que possuem melhores habilidades para reconhecer a tristeza, o medo e a raiva si mesmos e nos outros. Os alunos do 4° ano também relataram melhor habilidade para reconhecer emoções em si mesmos e nos outros, mas, apenas o medo e a raiva. O estado de moradia também se relacionou à percepção e ao uso de estratégias de regulação de determinadas emoções. Estudantes do Rio Grande do Norte, comparados ao grupo de São Paulo, apontaram que percebem mais facilmente a raiva e a tristeza, e que fazem melhor uso de estratégias para regular a segunda emoção. Ao contrário do que era esperado, a incidência de reprovações não se relacionou significativamente com nenhum dos escores das subescalas da ERE-EF. Em relação à idade, apenas encontrou-se uma correlação negativa desta variável com o uso de estratégias para regular a tristeza.

Concernente ao desempenho escolar, quanto maior era o rendimento dos estudantes em Português, maior este também era em Matemática. Houve piora no desempenho em Matemática para alunos dos 4° e 5° anos e naqueles que já haviam passado por alguma reprovação. No que se refere à relação entre o desempenho escolar e os escores das subescalas da ERE-EF, os resultados significativos apareceram apenas para Português. O bom desempenho na disciplina relacionou-se às emoções medo e alegria, no tocante à percepção, ao reconhecimento dos motivos que levam ao surgimento delas e ao uso de estratégias de regulação emocional. Estes resultados serão discutidos no capítulo seguinte, à luz da literatura da área.

Capítulo 06

Discussão

Esta pesquisa teve como objetivos identificar os componentes da regulação emocional de alunos do Ensino Fundamental I de escolas públicas de dois estados brasileiros (Rio Grande do Norte e São Paulo), buscando elucidar se haveria diferenças em função do sexo, da idade, da região de moradia e do histórico de reprovação dos participantes, bem como em razão do desempenho escolar dos estudantes nas disciplinas Português e Matemática. Objetivou-se também descrever possíveis diferenças no desempenho escolar dos participantes nas disciplinas de Português e Matemática em relação às variáveis sociodemográficas de interesse do estudo, explorando relações entre estas variáveis, os dados do desempenho e os componentes da regulação emocional.

No presente capítulo, os principais resultados encontrados são discutidos com base na literatura da área. Inicialmente, será realizada uma análise dos diversos aspectos ligados à regulação das emoções em relação às diferentes variáveis sociodemográficas. Em seguida, será tratada a relação da regulação emocional com o desempenho dos participantes em Português e Matemática.

6.1 Regulação emocional e variáveis sociodemográficas

Tomando-se a comparação entre os escores das escalas, os resultados demonstraram que houve diferença estatisticamente significativa para os sexos feminino e masculino na percepção de diferentes emoções, sob aspectos distintos. As meninas obtiveram maiores médias no que toca à percepção sobre os *motivos da raiva* e do *medo,* revelando que elas parecem conhecer melhor quais são as causas destas emoções em si mesmas. Já os meninos diferiram significativamente na *percepção da raiva,* o que mostra que estes participantes relatam perceber melhor quando eles ou outros vivenciam esta emoção.

Embora a escala utilizada no presente estudo possibilite o mapeamento da percepção, dos motivos, das estratégias de regulação e do caráter prejudicial relacionados às emoções abordadas, os resultados encontrados no presente estudo revelam que os participantes parecem possuir melhores habilidades para perceber algumas emoções em si mesmos e nas outras pessoas e para identificar os motivos que geram emoções em si mesmos, do que os outros dois aspectos abordados pela ERE-EF.

Este relevo da habilidade dos meninos para reconhecer emoções em si e nos outros, em detrimento das outras três habilidades, corrobora achados de estudos anteriores, como o de Cruvinel e Boruchovitch (2011), que aponta que crianças com desenvolvimento típico e que não possuem psicopatologias apresentam melhor percepção da tristeza, do medo e da alegria, e o de Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018), cujos achados revelam que as crianças tendem a ser proficientes em reconhecer emoções em si e em outras pessoas. Embora essa congruência com trabalhos anteriores tenha sido detectada em linhas gerais, somente a percepção da raiva foi estatisticamente significativa no presente estudo.

No que concerne ao sexo, apesar de existirem diversas pesquisas que abordem diferenças na experiência emocional em função desta variável, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento das emoções, não há um consenso sobre a sua relação com as emoções humanas. Ainda não é totalmente conhecido como o sexo afeta o reconhecimento e a vivência afetiva. A literatura aponta inconsistências acerca da relação entre o sexo e os diferentes aspectos das vivências emocionais, de modo que a esta variável é preciso associar e observar outras que podem moderar e melhor explicar pequenas diferenças encontradas entre meninos e meninas, como, por exemplo, a idade, o contexto interpessoal e os fatores contextuais envolvidos em uma situação que pode evocar diferentes estados emocionais. Deve-se também levar em conta também o tipo de emoção envolvida (Lausen & Schacht, 2018; Chaplin, 2015; Chaplin & Aldao, 2013; MacEvoy & Asher, 2012; Brody & Hall, 2008; Kring & Gordon, 1998). Neste sentido, é importante que novas investigações sejam conduzidas a fim melhor compreender o impacto do sexo nas vivências emocionais.

A despeito da ausência de consenso na literatura sobre as diferenças de sexo em relação às emoções, pode-se aventar como hipótese explicativa deste resultado as formas distintas como meninos e meninas são socializados para lidar com as próprias emoções. Em casa, por exemplo, os pais apresentam tratativas diferentes para cada um dos sexos no que tange à expressão e à regulação das emoções. Meninas costumam ser socializadas para expressar mais as emoções do que meninos, lidando com todas elas de maneira mais fluida e natural (Fivush, Brotman, Buckner & Goodmand, 2000; Garside & Klimes-Dougan 2002; Goldshmidt & Weller, 2000; Ratner 2000; Schlesier, Roden & Moschner, 2019).

Adultos, sobretudo os pais, possuem práticas diferentes voltadas às filhas, com quem costumam conversar mais sobre as emoções, além de serem mais sensíveis às emoções delas, podendo também exibir uma maior variedade de emoções em relação às meninas. Os meninos, por outro lado, sofrem algumas restrições e punições, quando, por exemplo, não lhes é permitido vivenciar emoções como o medo e a tristeza, sendo mais estimuladas neles emoções como a raiva. Expressões ligadas à raiva em meninos são mais notadas pelos pais, que tendem a minimizá-las em meninas. Ademais, meninas tendem a ser encorajadas e reforçadas a expressar o medo e a tristeza. Todas estas diferenças continuam a ser socializadas ao longo da vida, podendo ser identificadas anos mais tarde, também na vida adulta (Fivush et al. 2000; Garnefski et al., 2004; Garside & Klimes-Dougan 2002; Goldshmidt & Weller, 2000; Locker & Cropley 2004; Ratner 2000). Pode-se supor, então, que as diferenças na socialização possibilitam que meninas entrem em contato mais facilmente com emoções e conteúdos emocionais diversos, desenvolvendo um melhor autoconhecimento emocional e que as leva a discernir com mais proficiência o que causa o surgimento de determinadas emoções em si mesmas.

Por fim, diferenças estatisticamente significativas relacionadas à percepção emocional também foram encontradas ao se comparar os escores das escalas com os anos escolares em que os participantes estavam matriculados, mas também não em relação a todas as emoções. Os alunos dos 3° e 5° anos, na comparação com os dos outros anos participantes, obtiveram maiores médias na *percepção da tristeza,* do *medo* e da *raiva.* Este dado revela que eles parecem possuir melhores habilidades de reconhecer essas três emoções em si mesmos e em outras pessoas. Participantes do 4° ano também relataram boas habilidades para perceber emoções em si e nos outros, mas, somente para as emoções *medo* e *raiva.* Já os participantes do 2° ano alcançaram maiores médias no que se refere ao *caráter prejudicial do medo,* o que indica que o grupo deste ano é o que melhor parece reconhecer os prejuízos, problemas e dificuldades que podem ser ocasionados por esta emoção. Este dado é semelhante ao achado na pesquisa de Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018), que também encontraram que alunos mais jovens, quando comparados aos seus pares mais velhos, obtiveram diferenças estatisticamente significativas em relação ao *caráter prejudicial do medo*. Apesar desta similaridade, ainda são escassos na literatura trabalhos que tenham investigado a influência das diferenças de desenvolvimento na compreensão de

determinadas emoções e, de maneira ainda mais específica, do medo. Ampliar as investigações a esse respeito certamente teria importantes implicações psicoeducacionais.

É viável, no entanto, levantar algumas possibilidades de entendimento para este achado, com base em dados da literatura. A principal delas é que o medo possui importantes funções ligadas à preservação da vida e da integridade física e emocional do organismo, podendo ser igualmente classificada como uma emoção *desagradável*, mas tida como *negativa* pela maioria das pessoas. O medo permite que seja identificado o perigo, discernindo tudo o que pode matar ou danificar severamente o indivíduo, não apenas sob aspectos físicos, mas também emocionais, relacionais, comportamentais e amorosos. Além disso, esta emoção move o indivíduo a pesar aspectos diversos de determinada situação, ponderando consequências para a tomada de decisões. A presença do medo sinaliza ao indivíduo um estado de desproteção, fragilidade, presença de perigo ou ameaça, vulnerabilidade, coação, insegurança, exposição ou *sensação de estar sem saída* (Caminha, 2019; Caminha & Caminha, 2016; Marsh, Ambady & Kleck, 2015).

Desde o nascimento, as crianças já sentem e expressam o medo, que pode ser evocado a partir de diversos estímulos, levando ao surgimento de medos passageiros e ligados à fantasia ou à imaginação, bastante comuns ao longo da infância. Estes tendem a desaparecer conforme a criança cresce e passa a não se sentir mais impotente diante de tais estímulos (DuPont, 1983; Papalia, Olds & Feldman, 2013; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1996). Ao se tornarem mais velhas, os medos das crianças são mais realistas e relacionados ao seu próprio valor e à avaliação que podem ter de terceiros (Cantor, 1994; Papalia, Olds & Feldman, 2013; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1996).

Junto a estas influências ligadas ao desenvolvimento, a socialização também cumpre um papel muito importante na forma como as crianças aprendem a lidar com o medo (Muris, Merckelbach & Collaris, 1997; Papalia, Olds & Feldman, 2013). Neste processo, as crianças costumam sofrer a invalidação do medo pelos adultos, que negam a sua importância e inibem a sua expressão, sobretudo em crianças mais velhas. São frequentes as invalidações emocionais sofridas pelas crianças ao expressarem medo. Adultos, em geral, comunicam-lhe que, por sentirem esta emoção, elas são covardes, medrosas, descontroladas, inúteis ou inapropriadas, por exemplo (Caminha, 2019; Papalia, Olds & Feldman, 2013). É possível, portanto, aventar como hipótese

explicativa do resultado encontrado que, enquanto mais novas, as crianças não tenham sofrido muitas invalidações pelo medo que expressam. A gama de estímulos potencialmente causadores desta emoção também é maior. Crianças menores entram em contato com mais frequência com o medo que sentem, e, neste sentido, possuem possivelmente condições de identificar com mais facilidade o caráter prejudicial que ele pode assumir em suas vidas.

No que se refere à idade dos participantes, observou-se a presença de uma correlação significativa negativa de magnitude fraca entre esta variável e o escore de *estratégias relacionadas à tristeza,* no sentido de que, quanto mais velhos eram os participantes, menos eles relatavam utilizar estratégias para regular a própria tristeza. Este dado diferiu do encontrado no estudo de Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018), no qual não emergiram correlações entre a idade dos participantes e as estratégias por eles utilizadas para regular a tristeza. Pode-se supor que o menor uso de estratégias para regular a tristeza feito por crianças à medida que se tornam mais velhas está relacionada à forma como elas lidam com esta emoção, fenômeno que pode estar perpassado tanto pelo reconhecimento da emoção como pela forma como tem se dado a socialização das crianças acerca da vivência da tristeza no dia a dia.

Para melhor elucidar esta possível hipótese explicativa, considera-se que a tristeza, assim como todas as demais emoções existentes, possui uma função a ela inerente. Embora seja tida pelo senso comum como uma emoção *negativa*, a tristeza cumpre importantes funções, e deve ser considerada como uma emoção *desagradável,* que pode ter um caráter *adaptativo* ou *desadaptativo,* a depender da sua maior ou menor adequação a determinada situação. Trata-se, portanto, de uma emoção necessária, normal e passível de ser vivenciada por todas as pessoas (Barrett, 2006; Caminha & Caminha, 2016; Roazzi, Dias, Silva, Santos & Roazzi, 2011).

A despeito disso, observam-se na sociedade discursos e posturas que não tratam a tristeza como uma emoção normal, imprescindível e que possui um papel específico no desenvolvimento dos indivíduos. Ao contrário disto, são vistos apelos e ações que levam as pessoas a tomarem a tristeza como uma emoção inaceitável e que deve ser evitada a diversos custos, pois pode ser sinônimo de fraqueza, falta de *força de vontade* ou de *esforço*, preguiça, patologia ou inadequação, por exemplo. Ao se diminuir desta forma a importância que a tristeza possui na vida das pessoas, pode-se exacerbar uma

suposta obrigação que se tem de ser ou aparentar ser feliz na totalidade do tempo, um imperativo dos dias atuais (Caminha, 2019; Freitas, 2018; Sangiorgi, Barreiros & Cesaretti, 2014).

Ao fazerem parte do cotidiano das crianças, a evitação e a invalidação da tristeza acompanham-nas durante todo o curso do desenvolvimento delas, diminuindo as possibilidades de contato com esta emoção. É possível que estas práticas dificultem o conhecimento da tristeza, por parte das crianças prejudicando, inclusive, o reconhecimento desta emoção em si mesmas e em outras pessoas. As frequentes invalidações da tristeza sofridas pelas crianças ao longo tempo, somadas à baixa proficiência para o reconhecimento desta emoção atrapalham a sua regulação, pois se a emoção não é sequer percebida, não é possível ir adiante com a utilização de quaisquer estratégias que possam ajudar as crianças a lidar com a tristeza que sentem (Boruchovitch, 2004; Dodge & Garber, 1991; Franco & Candeias, 2008; Leime et al., 2013; Martin et al., 2009; Leppãnen & Hietanen, 2001; Parker, Mathis & Kupersmidt, 2013; Rocha, Candeias & Silva, 2018; Sauter, Panattoni & Happé, 2013; Thompson, 1994). Considera-se, portanto, que esta hipótese possa ser plausível para tentar elucidar o menor relato do uso de estratégias para regular a tristeza feito por crianças mais velhas, quando comparadas às mais novas.

No que concerne aos estados de moradia dos participantes, os resultados evidenciaram o alcance de maiores escores pelos estudantes do Rio Grande do Norte na subescala relacionada à *percepção das emoções raiva* e *tristeza*, o que demonstra que este grupo relata perceber melhor estas emoções em si mesmos e em outras pessoas. Este mesmo grupo também obteve maior pontuação no que diz respeito às *estratégias para regular a tristeza*. Desta forma, compreende-se que estes estudantes tendem a utilizar estratégias para regular esta emoção com mais frequência, em comparação com os estudantes de São Paulo.

Este resultado foi bastante interessante e pode estar associado à influência de aspectos culturais no processo de regulação emocional em crianças, conforme asseverado pelas pesquisas de Dias, Vikan e Gravas (2000), Wan e Savina (2015) e Vikan & Dias (1996), que evidenciaram que, a depender da cultura em que uma criança esteja inserida, a regulação emocional por ela realizada poderá sofrer interveniência de tais aspectos. Na presente pesquisa, as diferenças possivelmente influenciadas pela

cultura situaram-se na percepção da raiva e da tristeza e no uso de estratégias para lidar com a segunda emoção. Sugere-se que novas pesquisas acerca da influência de aspectos culturais na regulação emocional sejam realizadas com crianças de diferentes regiões brasileiras, centrando-se em melhor conhecer como as diferenças ligadas à cultura podem se relacionar com o desenvolvimento emocional dos indivíduos.

6.2 Regulação emocional e desempenho escolar em Português e Matemática

O presente estudo também objetivou investigar relações entre as variáveis de interesse da pesquisa e o desempenho escolar dos participantes em Português e Matemática. Realizou-se, também, a análise descritiva e correlacional do desempenho nas duas disciplinas. De maneira geral, a maior parte dos estudantes da amostra apresentou bom desempenho tanto em Português como em Matemática, com a presença dos conceitos Satisfatório ou Plenamente Satisfatório. Assim, foi encontrada uma relação significativa entre os desempenhos dos participantes nas duas disciplinas mencionadas, de modo a se constatar que quanto maior era o desempenho do participante em Português, este também o era em Matemática.

Uma hipótese que se aventa aqui é que é possível que este resultado esteja associado à proficiência em leitura dos participantes da amostra, mais fortemente associada à disciplina de Português, e que poderia contribuir para que eles obtivessem um bom desempenho não apenas nesta disciplina, mas também em Matemática. Assim, ao serem proficientes em Português, estes estudantes também teriam possibilidades de serem proficientes em Matemática, sobretudo na resolução de problemas com enunciados, muito presentes no Ensino Fundamental I. Supõe-se que, ao serem capazes de ler e compreender o que é solicitado nas atividades e avaliações de Matemática, as habilidades em leitura possibilitariam a otimização de recursos cognitivos para que os estudantes da amostra pudessem realizar as operações necessárias à resolução dos problemas colocados (Lorensatti, 2009; Machado & Matos, 2019; Morais, Júnior & Aguiar, 2010; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2008). Entretanto, variáveis como a compreensão leitora ou a proficiência dos estudantes para a leitura e a resolução de problemas matemáticos não foram investigadas no presente estudo. Frente a isso, salienta-se a importância de que novas pesquisas sejam realizadas no sentido de relacionar estas variáveis à regulação emocional e ao desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental I.

No que concerne à comparação entre as variáveis categóricas e o desempenho nas duas disciplinas, os resultados apontaram diferenças estatisticamente significativas somente para a disciplina de Matemática. Foram identificadas diferenças para as variáveis *ano escolar* e *incidência de reprovação.* Com o avanço dos anos escolares, o rendimento dos estudantes em Matemática sofreu declínio, com maior prevalência de desempenho Insatisfatório ao final do ciclo educacional, no 5° ano. Participantes que já passaram por alguma reprovação em sua vida escolar também possuíam mais rendimentos Insatisfatório ou Satisfatório, em comparação ao grupo de não-repetentes, que demonstrava com maior frequência rendimento Plenamente Satisfatório na disciplina.

No que diz respeito à piora no desempenho em Matemática, detectada ao longo dos anos escolares dos participantes da amostra, pode-se levantar como hipótese explicativa a interface existente entre as emoções e o desempenho escolar. Estando presentes na escola uma enorme diversidade de emoções agradáveis ou desagradáveis, estas interferirão nos processos cognitivos dos estudantes e, por conseguinte, no seu desempenho (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Uma emoção largamente estudada em contextos escolares e em situações relacionadas à Matemática é a ansiedade, que em níveis moderados pode favorecer a aprendizagem, mas, quando exacerbada, prejudica o processamento da informação ao afetar funções cognitivas como atenção, concentração e memória e, por conseguinte, o desempenho em atividades diversas (Begley, 2007; Gross, 2014; Karino & Laros, 2014; Philips et al., 2002). Diante disto, poder-se-ia supor que altos níveis de ansiedade relacionados à Matemática poderiam estar associados a um menor desempenho na disciplina. No entanto, a ansiedade também não foi uma variável investigada no presente estudo, cabendo a realização de mais pesquisas que investiguem a relação entre esta emoção e o desempenho de estudantes do Ensino Fundamental I em Matemática (Fassis, Mendes & Carmo, 2014; Hembree, 1990).

Considerando-se as formas de avaliação adotadas nas escolas do presente estudo, pode-se, ainda, aventar a possibilidade de que a queda no desempenho ao longo dos anos esteja ligada à ansiedade frente às provas. Os alunos dos 2° e 3° anos eram avaliados por meio de relatórios descritivos, elaborados pelos professores, com base em observações acerca do desenvolvimento, das habilidades e das competências dos participantes. Já para os alunos dos dois anos seguintes (4° e 5°), a avaliação era

realizada por meio de testes escritos individuais, com fins de se checar a aprendizagem de conteúdos ministrados ao longo do ano. Este tipo de exame pode trazer diversas exigências, consequências e impactos distintos na vida dos alunos, sendo, portanto, uma ocasião fortemente marcada por expectativas, incertezas e necessidade de que determinado conhecimento ou capacidade seja provada. A necessidade de preparação para a prova, as cobranças em diversos níveis e a competição podem tornar os exames bastante ansiogênicos, constituindo-se em uma experiência desagradável aos estudantes (Bzuneck & Silva, 1989; Karino & Laros, 2014). Diante deste quadro e sob elevada ansiedade não regulada no momento do exame, estes alunos podem ter sofrido os prejuízos da exacerbação desta emoção em sua cognição, podendo resultar na piora no desempenho em Matemática verificada no estudo.

É possível, todavia, que o baixo desempenho vivenciado pelos alunos resulte, ao final do ano letivo, em uma experiência de fracasso, levando-os a repetirem o ano escolar. Essa experiência traz grande possibilidade de impactar negativamente as aprendizagens futuras dos estudantes. A retenção no mesmo ano escolar não implica em maior proficiência nas disciplinas básicas no Ensino Fundamental, além de poder prejudicar aspectos emocionais e psicológicos que poderiam favorecer a aprendizagem do estudante. Associando estes fatores à presença exacerbada de ansiedade matemática e ansiedade frente às provas não reguladas de maneira eficaz, alunos repetentes podem ter pior desempenho, quando comparados aos que nunca passaram por reprovações ao longo da vida escolar (Bzuneck & Silva, 1989; Correa, Bonamino & Soares, 2004; Palermo, Silva & Novellino, 2014).

Também foram realizadas análises comparativas entre os escores da escala com os desempenhos dos participantes. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no tocante aos alunos que apresentaram desempenho Plenamente Satisfatório em Português. Este grupo obteve maiores escores no *uso de estratégias para lidar com o medo* e com a *alegria,* o que revela que relatam fazer melhor uso de estratégias para regular estas emoções em si mesmos. Este grupo também alcançou maiores médias nos *motivos para a alegria,* indicando que eles parecem reconhecer melhor o que causa esta emoção em si mesmos.

Também em Português, o grupo de estudantes com desempenho Satisfatório contou com médias maiores para a *percepção do medo,* revelando que eles parecem

perceber melhor esta emoção em si mesmos e nas outras pessoas. Estes participantes também obtiveram altas pontuações para o *reconhecimento dos motivos que causam a alegria* e no uso de estratégias para lidar com esta emoção. Este grupo parece conseguir discernir melhor os motivos que causam alegria em si mesmos, bem como usar estratégias para prolongar a vivência desta emoção.

No que se refere, especificamente, às emoções identificadas nestes resultados, é possível apontar que uma das emoções que pode estar associada ao medo é a ansiedade, embora destaque-se que ambas possuem características próprias e não são sinônimos para um mesmo estado emocional. Alguns apontamentos teóricos sobre os efeitos negativos da ansiedade exacerbada sobre o desempenho escolar foram realizados neste capítulo, no tocante ao declínio do rendimento dos estudantes em Matemática. Trazendo estes elementos como contraponto, é bastante inusitado e interessante o dado de que na disciplina de Português este prejuízo não tenha emergido. Pelo contrário, alunos com elevado desempenho parecem ser mais proficientes em regular o medo enquanto emoção desagradável, bem como lidar melhor com a alegria, enquanto emoção agradável. Pode-se, pois, supor que tais estudantes, ao depararem-se com situações evocadoras de medo (e, quiçá de ansiedade) na disciplina de Português, inclusive em situações avaliativas, consigam identificar esta emoção com mais rapidez e utilizar com mais eficácia estratégias para regulá-la, neutralizando os possíveis prejuízos cognitivos decorrentes do medo ou da ansiedade excessivos e valendo-se dos benefícios oriundos da presença moderada de tais emoções. Ao lado disso, este grupo poderia ser beneficiado por ter maior conhecimento emocional acerca da alegria, o que pode sugerir que a presença desta emoção agradável seja mais frequente no cotidiano destes estudantes, neutralizando a vivência de emoções desagradáveis (Begley, 2007; Caminha, 2019; Gross, 2014; Karino & Laros, 2014; Philips et al., 2002).

É importante que novas investigações sejam feitas, ampliando-se o presente recorte, a fim de se conhecer melhor os aspectos relacionados à regulação das emoções em grupos com desempenhos escolares específicos. Sugere-se, também, que a ansiedade seja incluída como uma emoção pesquisada em estudos futuros, já que o instrumento utilizado no presente trabalho não lidou de modo direto com esta emoção tão importante ao contexto educativo. É possível, também, que a forma como o desempenho escolar foi mensurado no presente estudo tenha tido influências nos resultados. Sugere-se, portanto,

que sejam aprimorados meios de mensuração do desempenho escolar em novas investigações que o relacionem às estratégias de regulação emocional.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, foram investigadas possíveis relações entre o desempenho escolar e a regulação emocional de alunos do Ensino Fundamental I de escolas de dois estados brasileiros, trazendo-se à tela também outras variáveis sociodemográficas. Os resultados, em linhas gerais, revelaram que alunos do Ensino Fundamental parecem reconhecer emoções em si mesmos e em outras pessoas, conseguir identificar o que as causa, referir qual o caráter prejudicial que elas podem ter e fazer uso de estratégias para regulá-las. Estes aspectos, porém, não foram aplicáveis para todas as emoções investigadas (tristeza, raiva, medo e alegria). Mudanças nas respostas ocorreram em função do sexo, da região de moradia, do ano escolar e da incidência de reprovação dos estudantes. Evidenciaram-se, também, algumas possíveis relações entre as emoções e o desempenho escolar dos participantes.

Uma importante limitação do presente estudo, entretanto, se refere à quantidade de crianças que compuseram a sua amostra. Devido ao baixo volume de Termos de Consentimento que retornaram à pesquisadora, um número reduzido de estudantes pôde participar da investigação. Ainda se figura como um desafio para as pesquisas no campo educacional obter o consentimento para participação de crianças, devendo-se buscar estratégias e alternativas que possibilitem a composição de amostras mais amplas e representativas. Outra limitação relacionou-se à forma como os dados relacionados ao desempenho de Português e Matemática foram coletados. O rendimento dos estudantes foi expresso de maneiras diferentes em cada um dos estados participantes, tornando sua equivalência algo difícil de assegurar. Ainda no que toca à coleta dos dados, coloca-se como uma limitação adicional da presente investigação o uso de um instrumento de autorrelato, não associado a procedimentos que possibilitassem a observação de aspectos relacionados à regulação emocional dos participantes. Espera-se, pois, que novas pesquisas sejam conduzidas no futuro, prosseguindo com a investigação sobre a relação entre a regulação emocional e o desempenho escolar no Ensino Fundamental I, na expectativa de que estudos posteriores possam contornar os problemas apontados.

Ao lidar com a aprendizagem e com o desempenho dos alunos, a escola tem o papel de contribuir para a formação integral de seus discentes. Deve-se investir não somente no desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas também emocionais, igualmente importantes em todo o curso de vida dos indivíduos (Constituição do Brasil,

1988; Lei n. 9.394, 1996; Resolução CNE/CP n. 22, 2017; Libâneo, Oliveira & Toschi, 2009; Silva & Ferreira, 2014).

Ressalta-se, portanto, o papel preponderante das emoções para o desenvolvimento saudável e a boa adaptação das pessoas aos seus contextos de inserção. Faz-se necessário, portanto, que, desde etapas precoces do desenvolvimento, as competências emocionais possam ser estimuladas, para que as crianças possam ampliar suas capacidades de reconhecer, expressar e regular as emoções de maneira positiva e orientada, tornando-se aptas a responder de modo saudável às demandas e papeis que desempenharão ao longo de toda a vida (Mayer & Salovey, 1990; Almeida & Araújo, 2014). São estas competências que, junto a diversos outros fatores internos e externos aos indivíduos, influenciarão o bom desempenho escolar a ser alcançado por estudantes de níveis básicos de ensino. Entende-se, assim, que aspectos ligados às emoções e, mais precisamente, à regulação delas, contribuem para que ocorra um processamento mais ou menos eficaz das informações e dos conteúdos acessados pelos estudantes na escola.

Espera-se, pois, que os achados desta pesquisa contribuam para que se avance no conhecimento sobre a temática abordada. Ao lado disso, também é almejado que se ressalte a importância da realização de intervenções voltadas à promoção do uso de estratégias de regulação emocional pelos estudantes do Ensino Fundamental, inclusive e, sobretudo, em caráter preventivo. Trabalhos desta natureza, conduzidos em ambiente escolar, podem auxiliar as crianças a lidarem melhor com as próprias emoções também em contextos educativos, o que possui grande relevo para o alcance de um desempenho escolar satisfatório. Muito além, entretanto, do alcance deste bom desempenho escolar, trabalhar a regulação emocional em estudantes do Ensino Fundamental pode ter extrema importância para que eles possam se desenvolver melhor no que toca às suas emoções, ao longo da vida. Ao fazer isso, estes alunos serão favorecidos na sua adaptação aos ambientes em que vivem, contribuindo para que sejam estabelecidas relações interpessoais mais saudáveis e que possibilitarão que o desenvolvimento das crianças ocorra de maneira mais salutar.

Referências

Aggarwal, J. C. (2014). *Essentials of Educational Psychology,* (3.Ed.). New Delhi: Vikas.

Alavarse, O. M., Bravo, M. H., & Machado, C. (2013). Avaliações externas e qualidade na educação básica: Articulações e tendências. *Est. Aval. Educ*, *24*(54), 12-31.

Alavarse, O. M., Machado, C., & Arcas, P. H. (2017). Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. *Rev. Diálogo Educ., 17*(54), 1353-1375.

Almeida, L.S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, M. (2006). *Socialização parental das emoções e a competência social da criança*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

Almeida, L. S.; & Araújo, A. M. (Orgs.) (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar*: *Variáveis pessoais dos alunos,* Braga: Psicologia & Educação.

Alva, M. L. C. (2017). Self-esteem, study habits and academic performance among university students, *Propósitos y Representaciones*, *5*(1), 71-127.

Andrade, J. M., & Laros, J. A. (2007). Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*(1), 33-42.

Andrade, N. C., Carvalho, C., Lucci, T. K., Argollo, N., Mello, C. B., & Abreu, N. (2016). Reconhecimento de emoções: reflexões para a promoção de saúde na primeira infância. In T. P. Mecca, N. M. Dias & A. A. Barberian (Orgs.) *Cognição Social*: *Teoria, Pesquisa e Aplicação*, São Paulo: Editora Memnon.

Andrès, M. L., Stelzer, F., Juric, L., Introzzi, I, Rodríguez-Carvajal, R, & Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y desempeño académico: revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicol. estud., Maringá*, *22*(3), 299-311.

Arango, M. I. R. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infância. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicologia, 3*(2), 349-363.

Arantes, V. A. (2003) *Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em fevereiro de 2018.

Arteche, A. X., Salvador-Silva, R., & Grassi-Oliveira, R. (2018). Emoções. In: G. Gauer & L. K. Souza (Orgs.). *Psicologia Cognitiva.* Novo Hamburgo: Sinopsys.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational & Psychological Measurement*, 63, 840-859.

Barreto, J. E. F., & Silva, L. P. (2009). Sistema límbico e as emoções – uma revisão anatômica. *Rev. Neurocienc.*,*18*(3), 386-394.

Barrett, L. F. (2006). Are Emotions Natural Kinds? *Perspectives on Psychological Science, 1*(1), 28-58.

Basso, F. P., & Abrahão, M. H. M. B. (2018). Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. *Educação & Realidade*, *43*(2), 495-512.

Begley, S. (2007). *Train your mind, change your brain: how a new science reveals our extraordinary potential to transform ourselves.* New York: Ballantine Books.

Behncke, L. (2002) Self-regulation: A brief review. *Athletic Insight, 4*(1).

Belzung, C. (2007). *Biologia das Emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bertrams, A., & Dickhauser, O. (2009). High-School students' need for cognition, self-control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis. *Learning and Individual Differences*, 19, 135- 138.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.

Boruchovitch, E. (2004). A Auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical implications of attachment theory*. London: Routledge.

Resolução CNE/CP n. 22, de 22 de dezembro de 2017. (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília.

Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions,* New York: The Guilford Press.

Brooks, R. (1991). *The self-esteem teacher: Seeds of self-esteem.* New York: Treehaus.

Bueno, J. G. S. (2001). Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educ. Rev.* 17, 101-110.

Bzuneck, J. A., & Silva, R. (1989). O problema da ansiedade nas provas: perspectivas contrmporâneas. *Semina, 10*(3), 195-201.

Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *25*(2), 98-111.

Camargo, D. A. F. C. (1995). Avaliação do rendimento escolar: estudos e concepção. *Paidéia,* 53-62.

Caminha, R. M., & Caminha, M. G. (2016). *Baralho da regulação e proficiência emocional.* Novo Hamburgo: Sinopsys.

Caminha, R. M. (2019). O universo das emoções e da regulação emocional. In R. M. Caminha. *Darwin para terapeutas: socialização, emoções, empatia e psicoterapia.* Novo Hamburgo: Sinopsys.

Caminha, R. M., Soares, T., & Kreitchmann, R. S. (2011). Intervenções precoces: Promovendo resiliência e saúde mental. In R. M. Caminha & M. G. Caminha. *Intervenções e treinamento de pais na clínica infantil.* Novo Hamburgo: Sinopsys.

Campos, N. A. S. A. (1995). *O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola.* Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Cantor, J. (1994). Confronting children's fright responses to mass media. In D. Zillman, J. Bryant & A. C. Huston (Orgs.), *Media, children, and the family: Social scientific, psychoanalytic, and clinical perspectives.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carraher, T. N., & Schliemann, A. D. (1983) Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, *45*, 03-19.

Carvalho, S. Q. C. (2010). *Atratividade facial e expressões emocionais:* existe relação com o diâmetro da pupila? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Carver, C. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, *17*(2), 241-261.

Cascón, I. (2000). *Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP*. Disponível em: < http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c19.html>. Acesso em fevereiro de 2018.

Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 139*(4), 735-765.

Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: a developmental contextual perspective. *Emotion Review, 7*(1), 14-21.

Chen, H. (2016). A theoretic review of emotion regulation. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 147-153.

Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In: Garber, J., & Dodge, K. (Orgs.), *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.

Coelho, M. I. M. (2008). Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ*.,*16*(59), 229-258.

Coimbra, C. M. B. (1989). As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicologia Ciência e Profissão, 3,* 14-16.

Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotional regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317-333.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em Julho de 2019.

Correa, E. V., Bonamino, A., & Soares, T. M. (2004). Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Est. Aval. Educ*., *25*(59), 242-269.

Cosenza, R. M., & Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed.

Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2010). Escala de avaliação da regulação emocional para estudantes do ensino fundamental (ERE-EF). Instrumento não publicado.

Cruvinel, M.; & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estud. Psicol. (Natal), 16*(3), 219-226.

Cruvinel, M.; & Boruchovitch, E. (2019). Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. In E. Boruchovitch & M. A. M. Gomes (Orgs.) *Aprendizagem Autorregulada: Como promove-la no contexto educativo?* Petrópolis: Vozes.

Dalgalarrondo, P. (2008). *Psicopatologia e Semiologia dos transtornos mentais.* São Paulo: Artmed.

Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (2000). *O mistério da consciência. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (2010). *Em busca de Espinosa:* prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras.

Dantas, A. M. C. C.; Boruchovitch, E.; Gomes, M. A. M. (no prelo). Regulação das emoções e estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças nas pesquisas nacionais: Considerações para o contexto educativo. *Processos Psicopedagógicos no Ensino – Aprendizagem* (Coleção Ciências da Natureza na Educação Básica, Livro 7) – E-book.

Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à Psicologia*. (3.Ed.) São Paulo: Makron Books.

Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion, 10*(4), 498-510.

Davis, E. L. (2016). An age-related mechanism of emotion regulation: regulating sadness promotes children's learning by broadening information processing. *Child Development*, *87*(5), 1617-1626.

Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, *84*(1), 361–374.

Del Nero, S. (2003). *Conflitos intrapsíquicos*. São Paulo: Vetor.

Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de coping e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos de Psicologia*, *7*(1), 5-13.

Denham, S. A. (1986). Social cognition, social behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development*, *57*, 194–201.

_____. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

_____. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior,* 11, 01 – 48.

Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Orgs.), *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden: Blackwell Publishing.

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, *17*(36), 21-32.

DeWaal, F. (2010). *A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil*. São Paulo: Companhia das Letras.

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(1), 49-70.

Dodge, K., & Garber, J. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.

DuPont, R. L. (1983). Phobias in children. *Journal of Pediatrics, 102*, 999-1002.

Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. *Advances in child development and behavior*, 30, 189-229.

Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Dir. Child. Adolesc. Dev.,* 109, 109–118.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, *6*, 495-525.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 17*(2), 124-129.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.

Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2002). Appraisal processes in emotion. In: Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (Orgs.). *Handbook of affective sciences*. Oxford: Oxford University Press.

Epps, E. G., & Smith, S. F. (1984). School and children: the middle childhood years. In: Collins, W. A. (Org.), *Development During Middle Childhood: The Years From Six to Twelve,* Washington: National Academy Press.

Esperidião-Antônio, V., Majeski-Colombo, M., Toledo-Monteverde, D., Moraes-Martins, G., Fernandes, J. J., Assis, M. B., & Siqueira-Batista, R. (2008). Neurobiologia das emoções. *Rev. Psiq. Clín, 35*(2); 55-65.

Faro, A., & Pereira, M. E. (2012). Estresse, atribuição de causalidade e valência emocional: revisão da literatura, *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 64*(2), 76-92.

Fassis, D., Mendes, A. C., & Carmo, J. dos S. (2014). Diferentes graus de ansiedade à Matemática e desempenho escolar no Ensino Fundamental. *Psic. da Ed., 39,* 47-61.

Fink, A. D., & McCown, W. G. (1993). Impulsivity in children and adolescents: measurement, causes and treatment. In W. G., McCown, M. Shure & J. Johnson (Orgs.). *The impulsive client: theory, research and treatment.* Washington: American Psychological Association.

Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent–child emotion narratives. *Sex Roles, 42,* 233-253.

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, *55*(6), 647-654.

Francisco Filho, G. (2003). *História geral da educação.* Campinas, SP: Editora Alínea.

Franco, M. G. S. d'E C. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 31*(3), 339-348.

Freitas, D. C. (2018). A tristeza e a inveja na obrigação de ser feliz. *Ide, 40*(65), 97-107.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226.

Fusinato, C. V., & Kraemer, C. (2013). A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.* Curitiba, PR, Brasil, 21011-21025.

Garnefski, N., Kommer, T. V. D., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of Personality*, *16*(5), 403–420.

Garside, R. B., & Klimes-Dougan, B. (2002). Socialization of discrete negative emotions: Gender differences and links with psychological distress. *Sex Roles: A Journal of Research, 47*(3-4), 115-128.

Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *38*(3), 493-507.

Ghiraldelli Júnior, P. (1994). *História da Educação* (2a ed.). São Paulo: Cortez.

Goldshmidt, O. T., & Weller, L. (2000). “Talking emotions”: gender differences in a variety of conversational contexts. *Symbolic Interaction, 23,* 117-134.

Gonçalves, M. C. P. (2008). O *reconhecimento das emoções básicas através da análise da expressão facial: a influência da toxicodependência,* Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

Graeff, R. L, & Vaz, C. E. (2008). Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *Psicologia – USP, 19*(3), 341-361.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *J Sch Psychol. 45*(1): 3–19.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271–299.

_____. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39(*3), 281–291.

_____. (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. (2.Ed.). New York - London: The Guilford Press.

_____. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions,* New York: The Guilford Press.

Gross, J. J., Richards, J. M., & Joh, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson & J. N. Hughes (Orgs.). *Emotion regulation in couples and families: pathways to dysfunction and health.* Washington: American Psychological Association.

Gualberto, I. C. (1984). *Repetência escolar na primeira série do primeiro grau:* onde buscar a solução? Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*(1), 33-46.

Horta Neto, J. L. (2010). Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *91*(227), 84-104.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2019). *Saeb 2017*. Disponível em: <

http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em junho de 2019.

_____. *Saeb.* (2019a). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em junho de 2019.

_____. (2019b). *Ideb.* Disponível em: <http://inep.gov.br/ideb>. Acesso em junho de 2019.

_____. (2019c). *Censo Escolar – Resultados e Resumos.* Disponível em: < http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em junho de 2019.

Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, *12*, 18-23.

Izard, C. E. (1984). *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge: University Press.

_____. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review, 99(*3), 561-565.

_____. (2009). Emotion theory and research: highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annu. Rev. Psychol*, *60*, 01-25.

Johnson-Laird, P.N., & Oatley, K. (2004). Cognitive and Social Constructions in Emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Orgs.) *Handbook of Emotions* (2. Ed.*),* New York: The Guilford Press.

Karino, C. A., & Laros, J. A. (2014). Ansiedade em situações de prova: evidências de validade de duas escalas. *Psico-USF, 19* (1)*,* 23-36*.*

Keltner, D., & Gross, J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 13, 467-480.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion,* 23 (1), 4-41.

Kring, A. M, & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(3), 686-703.

Kurki, K., Järvelä, S., Mykkänen, A., & Määttä, E. (2014). Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, 01-16.

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, *3*(1), 313-386.

Lance, J. M. (2003). *Emotional regulation*. Disponível em:< http://www.therapyinla.com/articles/article0903.html>. Acesso em Fevereiro de 2018.

Lang, P.J. (1978). Anxiety: towards a psychobiological definition. In: Akiskal, H. S., Webb, W. L. (Orgs.). Psychiatric diagnosis: Exploration of biological criteria. New York: Spectrum.

Lausen, A., & Schacht, A. (2018). Gender differences in the recognition of vocal emotions. *Frontiers in Psychology, 9,* 1-22.

Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, *37*(9), 1019-1024.

Leahy, L. R., Tirch, D., & Napolitano, L. (2003). *A regulação emocional em psicoterapia:* um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental, Porto Alegre: Artmed.

LeDoux, J. (2001). *O cérebro emocional:* os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

Leime, J. L., Rique Neto, J., Alves, S. M., & Torro-Alves, N. (2013). Reconhecimento de expressões faciais em crianças, jovens e idosos. *Estudos de Psicologia (Campinas), 30*(2), 13-26.

Leite, S. A. S. (1989). A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista. *Psicologia Ciência e Profissão, 3,* 17-19.

_____. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia, 5*92, 355-368.

Leppãnen, J. M., & Hietanen, J. K. (2001). Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology, 42,* 429-435.

Leventhal, H. (1982). The integration of emotion and cognition. In: Clark. M. S., Fiske, T. S. (Orgs.), *Affect and Cognition*. Hillsdale: Erlbaum.

Lévesque, J., Eugène, F., Joanette, Y., Paquette, V., Mensour, B., Beaudoin, G., Leroux, J. M., Bourgouin, P., & Beauregard, M. (2003). Neural circuitry underlying voluntary suppression of sadness. *Biological Psychiatry*, 53, 502–510.

Lewis, M. (2004). The emergence of human emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Orgs.) *Handbook of emotions.* New York: The Guilford Press.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2009). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Liblik, A. M. P., Petraits, R. A., & Liblik, L. I. (2011). *Contextos educacionais: por uma educação integral e integradora de saberes,* Curitiba: Editora IBPEX.

Liew, J., & McTigue, E. M. (2010). Educating the whole child: The role of social and emotional development in achievement and school success. In L. E. Kattington (Org.), *Handbook of Curriculum Development*, Hauppauge, NY: Nova Sciences Publishers, Inc.

Lima, J. A. C. (2016). *Avaliação externa e desempenho escolar*: o papel da etnomatemática no desenvolvimento curricular da disciplina matemática. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.

Lipp, M. (2009). *Sentimentos que causam stress: como lidar com eles.* Campinas: Papirus.

Lisboa, C., Koller, S. H., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. P., & De Marchi, R. B. (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia Reflexão e Crítica*, *15*(2), 345-362.

Locker, J., & Cropley, M. (2004). Anxiety, depression and self-esteem in secondary school children. *School Psychology International, 25*(3), 333-345.

Lorensatti, E. J. C. (2009). Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. *Conjectura, 14*(2), 89-99.

Luckesi, C. C. (2014). *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades.* São Paulo: Cortez.

Luzuriaga, L. (1969). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MacEvoy, J. P, & Asher, S. R. (2012). When friends disappoint: boys' and girls' responses to transgressions of friendship expectations. *Child Development, 83*(1), 104-119.

Machado, A. P. G., & Matos, A. M. dos S. (2019). Compreensão leitora na resolução de problemas na Prova Brasil de Matemática. *Signum: Estudos da Linguagem, 22*(1), 88-113.

Macklem, G. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children.* New York: Springer Science.

Marsh, A. A., Adams, R. B., Jr., & Kleck, R. E. (2005). Why do fear and anger look the way they do? Form and social function in facial expressions. *Personality and Social Psychological Bulletin, 31*, 73–86.

Martin, S. E., Boekamp, J. R., McConville, D. W., & Wheeler, E. E. (2009). Anger and sadness perception in clinically referred preschoolers: emotion processes and externalizing behavior symptoms. *Child Psychiatry Hum. Dev., 41,* 30-46.

Martinelli, S. C. (2001). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli, & S. C. Martinelli (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Rio de janeiro: Vozes.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality,* 9, 185-221.

_____. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter. *Emotional development and emotional intelligence*, New York: Basic Books.

Mendes, M. S. S. (2010). Qualidade de ensino na escola pública: desafios e (im)possibilidades. *Psicologia: Ensino & Formação, 1*(2), 61-71.

Miner, B. (1968). Sociological Background Variables Affecting School Achievement, *The Journal of Educational Research, 61*(8), 372-381.

Moll, J., Oliveira-Souza, R., Miranda, J. M., Bramati, I. E., Veras, R. P., & Magalhães, A. C. (2001). Efeitos distintos da valência emocional positiva e negativa na ativação cerebral. *Rev bras psiquiatr,* 23(Supl I), 42-45.

Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. *Emotion Review, 5*(2), 119–124.

Morais, M. das D. de, Júnior, F. M. B., & Aguiar, M. A. (2010). Papel da competência leitora na compreensão de situações-problema de Matemática. *Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM.* Salvador, BA, Brasil, 1-11.

Muris, P., Merckelbach, H., & Collaris, R. (1997). Common childhood fears and their origins. *Behaviour Research and Therapy*, *35,* 929-937.

Murray, E. J. (1973). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Zahar.

Noronha, O. M. (1994). A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In M. E. Xavier, M. L. Ribeiro & O. M. Noronha. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD

Novais, E. L. (2012). A escola: conhecendo o contexto. In E. L. Novais. *Eles não querem nada x O professor não domina a turma: a construção discursiva da (in)disciplina.* Jundiaí: Paco Editorial.

Nunes, J. F. S. (2012). *A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos: estudo da adaptação portuguesa ao TEC.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Oaten, M., & Cheng, K. (2006). Longitudinal gains in self-regulation from regular physical exercise. *British Journal of Health Psychology*, *11*(4), 717–773.

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(5), 242-249.

Oliveira, K. L. de, Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em Português e Matemática no Ensino Fundamental. *Paidéia, 18*(41), 531-540.

Oliveira, T., Viana, A. P. S., Boveto, L., & Sarache, M. V. (2013). Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. *Políticas educativas*, *6*, 145-160.

Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect. *Learning and instruction*, *11*, 133–156.

Ortiz, M. G. R., Hoyos, J. R. C., & López, M. G. R. (2004). The social networks of academic performance in a student context of poverty in Mexico. *Social Networks,* 26, 175–188.

Oyeboade, J. A. (2016). Emotional intelligence of library personnel and library work productivity in selected academic libraries in Oyo State, Nigeria. *Library philosophy and practice, 1421,* 01-19.

Palermo, G. A., Silva, D. B. do N., & Novellino, M. S. F. (2014). Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. *Rev. Bras. Est. Pop.*, *31*(2), 367-394.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.Ed.). Porto Alegre: McGraw Hill.

Parker, A. E., Mathis, E. T., & Kupersmidt, J. B. (2013). How is this child feeling? Preschool-aged children's ability to recognize emotion in faces and body poses. *Early Education & Development, 24*(2), 188-211.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37,* 91-105.

Perassinoto, M. G. M. (2011). *Estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental: relações com regulação emocional, motivação e rendimento escolar.* Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck. J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. *Aval. Psicol*. *12*(3), 351-359.

Pergher, G. K., Grassi-Oliveira, R., Ávila, L. M., & Stein, L. M. (2006). Memória, humor e emoção, *Rev. Psiquiatr.*, *28*(1), 61-68.

Pezzi, F. A. S., & Marin, A. H. (2017). Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. *Temas psicol. 25*(1), 01-15.

Philips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: evidence from stroop and fluency tasks, *Emotion, 2*(1), 12-22.

Pianca, H. J. C., Silva, P. M. M., & Alliprandini, P. M. Z. (2015). Análise da produção científica relativa à aprendizagem autorregulada disponível na scielo no período de 2005 a 2014. *Educere – Congresso Nacional de Educação,* 18583-18602.

Pinel, J. P. J. (2005). *Biopsicologia,* (5a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Pinto, F. E. M. (2005). Cognição e afeto: uma primeira visão reflexiva sobre o funcionamento do sujeito psicológico. *Revista de Educação*, *8*(8), 61-69.

Ratner, C. (2000). A cultural-psychological analysis of emotions. *Culture & Psychology, 6*(1), 5-39.

Regimento Escolar do Sistema Municipal de Ensino de Cubatão (2008). Secretaria de Educação (SEDUC), Cubatão.

Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *27*(3), 403-412.

Richards, J., & Gross, J. (2000). Emotion regulation and memory: the cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*(3), 410–424.

Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Silvia, J. O., Santos, L. B. & Roazzi, M. M. (2011). O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(1), 51-61.

Rocha, A. M.; Candeias, A. A.; & Silva, A. L. (2018). Regulação das emoções na infância: delimitação e definição. *Psychologica*, *61*(1), 07-28.

Rodriguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2000). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. Madrid: Editorial Paraninfo.

Roseman, I., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory: overview, assumptions, varieties, controversies. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone, T. (Orgs.). *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research.* New York: Oxford University Press.

Russell, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of negative and positive affect. *Psychological Bulletin, 125*(1), 03-30.

Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. (1998). Emotional development: action, communication, and understanding. In: Damon, W., & Eisenberg, N. *Handbook of Child psychology: social, emotional, and personality development*, New York: Wiley.

Sangiorgi, T., Barreiros, I. V. P., & Cesaretti, M. L. R. (2014). Felicidade ou fuga? *Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba, 16*(4), 207.

Sauter, D. A., Panattoni, C. & Happé, F. (2013). Children's recognition of emotions from vocal cues. *British Journal of Developmental Psychology, 31*, 97–113.

Schiefelbein, E.; Simmons, J. (1980). Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 53-72.

Schlesier, J; Roden, I.; & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 100,* 239–257.

Schneider, M. P., Rostirola, C. R., & Mozz, G. S. (2011). Entrevista com a professora Doutora Sandra Zákia Sousa: Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. *Roteiro, 36*(2), 309-314.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, *18*, 343–360.

Scime, M., Cook-Cottone, C., Kane, L., & Watson, T. (2006). Group prevention of eating disorders with fifth-grade females: impact on body dissatisfaction, drive for thinness, and media influence. *Eating Disorder*, *14*, 143–155.

Serra-Pinheiro, M. A., Schimtz, M., Mattos, P., & Souza, I. (2004). Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. *Rev Bras Psiquiatr, 26*(4), 273-276.

Sertillanges, A. -D. (2015). *A vida intelectual: Seu espírito, suas condições, seus métodos* (L. L. Silva, Trad.). São Paulo: É Realizações.

Silk, J. S., Shaw, D. S., Skuban, E. M., Oland, A. A., & Kovacs, M. (2006). Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 69–78.

Silva, L. G. M., & Ferreira, T. J. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais, *Projeção e Docência, 5*(2), 06-23.

Silvestre, R. L. S., & Vandenberghe, L. (2013). Os benefícios das emoções positivas. *Contextos Clínicos*, *6*(1), 50-57.

Siqueira, C. M., & Gurgel-Giannetti, J. (2010). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Rev Assoc Med Bras, 57*(1), 78-87.

Soares, J. F. (2007). Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental, *Cadernos de Pesquisa*, *37*(130), 135-160.

Soares, J. F. (2009). Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In F. F. Schwartzman, I. F., Schwartzman, L. F. Schwartzman & M. L. Schwartzman (Orgs.). *O sociólogo e as políticas públicas,* Rio de Janeiro: Editora FGV.

Sobe, N. W. (2012). Researching emotion and affect in the history of education. *History of Education*, 01-07.

Southam-Gerow, M. A. (2016). *Emotion regulation in children and adolescents: a practitioner's guide,* New York: Guilford Press.

Souza, L. F. N. I. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar Curitiba*, 36, 95-107.

Sprea, J. (2009). *Inteligência emocional: o diferencial nas organizações educacionais competitivas.* Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.

Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years.* Cambridge: University Press.

Stearns, P. N. (1986). Historical analysis in the study of emotion. *Motivation and Emotion*, *10*(2), 185-193.

Stein, J. A., & Krishnan, K. (2007). Nonverbal learning disabilities and executive function: the challenge of effective assesment and teaching. In: Meltzer, L. (Org.) *Executive function in education: from theory to practice*, New York: Guilford Press.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement, *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.

Stevenson-Hinde, J., & Shouldice, A. (1996). Fearfulness: Developmental consistency. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Orgs.), *The five to seven year shift: the age of reason and responsibility.* Chicago: University of Chicago Press.

Strauss, G. P., Ossenfort, K. L., & Whearty, K. M. (2016). Reappraisal and distraction emotion regulation strategies are associated with distinct patterns of visual attention and differing levels of cognitive demand. *PLoS ONE, 11*(11), 01-18.

Suehiro, A. C. B., Boruchovitch, E. & Schelini, P. (2018). Estratégias de aprendiagem e a regulação da emoção no Ensino Fundamental, *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 9*(3), 90-111.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades and interpersonal success. *Journal of Personality,* 72, 271-324.

Tenca, C. A. A. (2015). *Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação.* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Torres, L. E., & Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *11*(2), 255-270.

Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e regulação emocional na idade adulta: tradução e validação de dois instrumentos de avaliação para a população portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Velásquez, C. C., Montgomery, W. U., Montero, V. L., Pomalay, R. V., Dioses, A. C., Velásquez, N. C., Araki, R. O., & Reynoso, D. E. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología, 11*(2), 139-152.

Vikan, A., Dias, M. G. (1996). Estratégias para o controle das emoções: um estudo transcultural entre crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48, 80-95.

Viloria, C. A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los professores, *Tendencias Pedagógicas,* 10, 107-123.

Wan. K. P., & Savina, E. (2015). Emotion Regulation Strategies in European American and Hong Kong Chinese Middle School Children, *Contemp School Psychol.*

Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness, *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 174–181.

Weiten, W. (2002). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Pioneira – Thomson Learning,

Yaegashi, S. F. R. (1997). *O fracasso escolar nas séries iniciais*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisadora Responsável: Ana Maria da Conceição Calixto Dantas

Número do CAAE: 81131517.0.0000.8142

Prezado (a) responsável,

Sou psicóloga e estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tendo como orientadora a Prof.ª Dr.ª Evely Boruchovitch.

Neste momento, você está sendo convidado a autorizar a participação do (a) aluno (a) por quem o Sr. (a) é responsável legal como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos dele (a) como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, você pode consultar outros familiares ou pessoas antes de decidir autorizar a participação. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Nesta pesquisa, serão investigados fatores relacionados ao Desempenho Escolar de alunos do Ensino Fundamental I. Seu objetivo principal é investigar que estratégias esses alunos, em dois estados brasileiros, usam para regular suas emoções. Espera-se, ainda, verificar como esse fator se relaciona ao rendimento e às variáveis sociodemográficas (como idade, ano escolar e sexo) dos alunos deste ciclo de ensino.

Espera-se que esta pesquisa possa trazer benefícios às condições de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental I, de modo que eles possam aprender de maneira mais satisfatória, colaborando para que tenham melhor desempenho na escola.

Procedimentos:

Participando do estudo, o (a) aluno (a) por quem o (a) Sr. (a) é responsável legal está sendo convidado a fazer parte de uma coleta de dados na qual irá responder a:

 Um questionário simples de identificação de características como nome, idade, ano escolar, sexo e cidade em que mora;

 Uma escala para investigar as estratégias que usam para regular e manter suas emoções.

Os instrumentos serão respondidos pelo aluno, no mesmo ambiente em que os demais colegas. Em cada pergunta da escala o estudante assinalará com um X a resposta que escolher. A duração máxima prevista é de 60 minutos. A coleta ocorrerá na própria escola, no período em que o aluno frequenta as aulas. O horário será previamente combinado com os diretores, coordenadores e professores, e será o de maior conveniência para a escola, de modo a não prejudicar a rotina e as atividades escolares. A aplicação dos instrumentos será feita somente pela pesquisadora responsável e, no momento em que estiver acontecendo, quaisquer dúvidas que os alunos apresentem para responder aos questionários serão sanadas prontamente.

Desconfortos e riscos:
A pesquisa não possui riscos previsíveis.

Benefícios:
Os dados a serem obtidos por meio desta pesquisa referem-se a fatores importantes que estão relacionados à aprendizagem dos estudantes. Podem ser úteis para que sejam desenvolvidas, nas escolas, práticas que ajudem os alunos a aprenderem de um modo melhor, mais profundo e efetivo, o que pode colaborar para que o seu desempenho na escola melhore.

Acompanhamento e assistência:
Reitera-se que a aplicação dos instrumentos aos quais os alunos responderão será realizada diretamente e somente pela pesquisadora responsável. Também é importante mencionar que a participação será voluntária, e que não haverá qualquer tipo de prejuízo aos alunos ou responsáveis, caso não aceitem participar da pesquisa, ou desistam de participar a qualquer momento. Para a escola, serão oferecidas uma palestra sobre o tema do estudo, após a finalização da pesquisa, e uma cópia da dissertação da pesquisadora. Os pais ou responsáveis pelas crianças poderão assistir a essa palestra ou fazer a leitura do material impresso. Por fim, destaca-se que não faz parte dos objetivos da pesquisa identificar qualquer tipo de situação que indique a necessidade de intervenções pedagógicas ou de outra natureza.

Sigilo e privacidade:
Você tem a garantia de que sua identidade, a do (a) aluno (a) por quem é responsável legal, bem como o nome ou qualquer outro dado que identifique a escola dele (a) serão mantidos em total sigilo e que nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento:
Uma vez que a pesquisa será realizada na própria escola do (a) aluno (a) por quem o (a) Sr. (a) é responsável, a participação nesta pesquisa não trará nenhum tipo de custo para você. Por este motivo, não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional.

Contato:
Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Ana Maria da Conceição Calixto Dantas, na Avenida Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865, Campinas – SP (Faculdade de Educação da Unicamp, Sala do Grupo de Estudos e Pesquisa em

Psicopedagogia – GEPESP), pelos telefones (19) 3521-5555 / (84) 99985-6776 ou pelo e-mail anamariacdantas@yahoo.com.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: X_____

Contato telefônico: X_____

X _____ Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do pesquisador)

Apêndice B – Sistema de Categorização da Classificação do Desempenho em Português e Matemática dos Participantes dos 2os e 3os Anos em Conceitos

Ana Maria da Conceição Calixto Dantas | Evely Boruchovitch

1) PLENAMENTE SATISFATÓRIO (PS): Esta categoria inclui alunos cujos relatórios dos professores mencionam apenas as habilidades e as competências que o aluno possui em Português e em Matemática (independentemente), sem realizar nenhum tipo de contraponto ou de ressalva em relação a elas. Também não mencionam nenhum tipo de dificuldade que o aluno possua e nem que existem habilidades que ainda estão sendo desenvolvidas/construídas pelo estudante ou que ele necessite de algum tipo de auxílio para desenvolver suas atividades.

Como exemplos para esta categoria, tem-se sentenças como: "(...)Apresenta compreensão e demonstra interesse em resolver as operações de somar e subtrair, formas geométricas, problemas matemáticos que envolvem leitura e raciocínio lógico"; "(...)Ao longo do bimestre, não apresentou maiores dificuldades em assimilar os conteúdos na disciplina de matemática".

2) SATISFATÓRIO (S): Esta categoria inclui alunos cujos relatórios dos professores mencionam as habilidades e as competências que o aluno possui em Português e em Matemática (independentemente), mas apresentam algum tipo de contraponto ou de ressalva em relação a elas. Assim, são relatos que também fazem menção a algum tipo de dificuldade que o aluno possua, bem como à existência de habilidades que ainda estão sendo desenvolvidas/construídas pelo estudante. Podem referir que o aluno necessita de algum tipo de auxílio para desenvolver suas atividades.

Como exemplos para esta categoria, tem-se sentenças como: "(...) Está avançando na leitura, lendo devagar, mais demonstrando interesse e concentração"; "(...)A interpretação e oralidade desenvolve-se gradualmente paralelo a aquisição e ampliação da leitura"; "Está construindo o conceito lógico-matemático gradativamente, realiza cálculos de adição e subtração com a ajuda de materiais concretos"; "Apesar de apresentar dificuldades na escrita, alcançou grandes avanços no processo de aquisição da leitura".

3) INSATISFATÓRIO (I): Esta categoria inclui alunos cujos relatórios dos professores mencionam apenas as dificuldades e limitações que o aluno possui em

Português e em Matemática (independentemente), sem fazer nenhum tipo de menção a habilidades ou competências que ele tenha desenvolvido. São, portanto, relatos que não referem nenhum tipo de habilidade ou competência que o aluno possua e nem que nem que existem habilidades que ainda estão sendo desenvolvidas/construídas pelo estudante.

Como exemplos para esta categoria, tem-se sentenças como: "(...) Não tem conseguido avanços necessários para sua faixa etária e segundo as exigências do 3° ano".