



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

SOFIA PELLISSON

**AS ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E DA EMOÇÃO DE
ESTUDANTES DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Campinas
2022

SOFIA PELLISSON

**AS ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E DA EMOÇÃO DE
ESTUDANTES DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à 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 Educação.

Supervisor/Orientadora: Profa. Dra. Evely Boruchovitch

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA SOFIA
PELLISSON, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. EVELY
BORUCHOVITCH.

Campinas
2022

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

P366e Pellisson, Sofia, 1991-
As estratégias de regulação da motivação e da emoção de estudantes de cursos de formação de professores / Sofia Pellisson. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

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

1. Autorregulação. 2. Motivação (Psicologia). 3. Formação de professores. 4. Ensino superior. I. Boruchovitch, Evely, 1961-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Motivation and emotion regulation strategies of students in teacher education courses

Palavras-chave em inglês:

Self-regulation

Motivation (Psychology)

Teacher training

Higher education

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Evely Boruchovitch [Orientador]

Jose Aloyseo Bzuneck

Acacia Aparecida Angeli dos Santos

Data de defesa: 15-07-2022

Programa de Pós-Graduação: Educação

Agência: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

nº do Proc.: 2019/24883-5

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7263-7690>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8913463057452986>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO

**AS ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E DA EMOÇÃO DE
ESTUDANTES DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

SOFIA PELLISSON

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Evely Boruchovitch
Prof. Dr. Jose Aloyseo Bzuneck
Profa. Dra. Acacia Aparecida Angeli dos Santos

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.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Evely Boruchovitch pelo cuidado e pela dedicação na orientação deste trabalho. Professora, serei eternamente grata por todas as oportunidades e por tudo que aprendi com você. Muito obrigada pela confiança e por acreditar que seria possível!

Aos membros da Banca Examinadora, Professora Acacia Aparecida Angeli dos Santos e Professor Jose Aloyseo Bzuneck pelas contribuições e considerações que permitiram o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus pais, Marcos e Maria Cristina, ao Bruno, e a minha família, por estarem ao meu lado me apoiando, incentivando e torcendo por mim. Obrigada pelo amor que recebo de vocês todos os dias!

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia (GEPESP), Ana Maria, Ângela, Carolina Ananias, Carolina Felicori, Daniel, Denise, Edmilson, Érica, Marina, Natália Borelli, Natália Góes, Rosinete e Sara por compartilharem seus conhecimentos e pela companhia durante essa trajetória. Vocês são pessoas admiráveis que certamente farão a diferença para a Educação do Brasil.

Aos amigos que acompanharam cada etapa e compreenderam minhas ausências.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que contribuíram para minha formação.

À FE-UNICAMP e a seus funcionários, pela assistência.

Aos participantes da pesquisa e aos professores e coordenadores dos cursos que possibilitaram a realização do estudo.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP**, pelo apoio financeiro para realização da presente pesquisa e para divulgação dos resultados em diversos eventos científicos e acadêmicos, **processo nº 2019/24883-5**.

RESUMO

A autorregulação da aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo gerencia seus pensamentos, sentimentos e comportamentos visando atingir uma determinada meta. A motivação e a emoção são variáveis presentes no processo autorregulatório e a capacidade de regulá-las está associada ao sucesso escolar e acadêmico dos estudantes. A regulação da motivação refere-se às ações empreendidas no sentido de iniciar, manter ou reforçar o nível de motivação para começar ou completar uma tarefa. Já a regulação da emoção diz respeito aos processos de monitoramento, avaliação e modificação das reações ou estados emocionais. Apesar de serem componentes fundamentais da aprendizagem autorregulada, são pouco estudadas no âmbito nacional, sobretudo entre aqueles que aspiram a ser professores. Assim, a presente pesquisa, de caráter descritivo-correlacional, teve como objetivo identificar as estratégias de regulação da motivação e da emoção de 295 estudantes de licenciaturas diversas de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, Brasil, e investigar possíveis relações entre as estratégias de regulação da motivação e da emoção e as variáveis demográficas (gênero e idade) e de vida acadêmica (semestre, turno de curso, curso e áreas de conhecimento dos cursos) desses participantes. Buscou-se ainda verificar se as características demográficas e de vida acadêmica seriam preditoras do relato do uso dessas estratégias e se as estratégias de regulação da emoção relatadas seriam preditoras das estratégias de regulação da motivação ou vice-versa. Os dados foram coletados *on-line* por meio de três instrumentos: um questionário de caracterização da amostra e duas escalas do tipo Likert, a Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários e a Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos. Os dados foram analisados quantitativamente pelos procedimentos de estatística descritiva e inferencial. Os resultados mostraram que os participantes reportaram utilizar estratégias para regular a motivação e a emoção. Emergiram diferenças estatisticamente significantes entre o relato de uso das estratégias de regulação da motivação e o gênero, a idade, o semestre e a área de conhecimento dos estudantes. Verificaram-se também diferenças estatisticamente significantes entre as estratégias de regulação da emoção reportadas e o gênero, o semestre, o turno de curso, o curso e a área de conhecimento dos alunos. Ainda, o gênero e a idade foram preditoras do relato de algumas estratégias de regulação da motivação. O gênero, a área de conhecimento e o semestre de curso foram também preditores do relato das estratégias de regulação de algumas emoções. Correlações entre as estratégias de regulação da motivação e da emoção mencionadas pelos estudantes foram encontradas. Observou-se que o relato de uso das estratégias de regulação das emoções negativas e da raiva foram preditores do relato de uso

de algumas estratégias de regulação da motivação. Espera-se que os resultados possam contribuir para nortear intervenções que fomentem o uso de estratégias de regulação da motivação e da emoção entre futuros professores. O conhecimento de estratégias e habilidades autorregulatórias pode beneficiá-los não só como estudantes universitários, mas também em sua futura prática docente, para que possam ensiná-las aos seus alunos.

Palavras-chave: Regulação da Motivação; Regulação Emocional; Formação de Professores; Ensino Superior.

ABSTRACT

Self-regulation of learning is the process by which the individual manages their thoughts, feelings and behaviors in order to achieve a certain goal. Motivation and emotion are variables present in the self-regulatory process and the ability to regulate them is associated with academic success of students. The regulation of motivation refers to the actions taken to initiate, maintain or reinforce the level of motivation to start or complete a task. Emotion regulation, on the other hand, concerns the processes of monitoring, evaluating and modifying emotional reactions or states. Despite being fundamental components of self-regulated learning, they are little studied at the national level, especially among those who aspire to be teachers. Thus, the present descriptive-correlational research aimed to identify the strategies for regulating motivation and emotion of 295 students of different degrees from a public university in the interior of the State of São Paulo, Brazil, and to investigate possible relationships between the strategies for regulating motivation and emotion and the demographic variables (gender and age) and academic life (semester, course shift, course and areas of knowledge of the courses) of these participants. It was also sought to verify if the demographic and academic life characteristics would be predictors of the report of the use of these strategies and if the reported emotion regulation strategies would be predictors of motivation regulation strategies or vice versa. Data were collected online using three instruments: a sample characterization questionnaire and two Likert-type scales, the Assessment Scale of Strategies for Regulation of Motivation for University Students and the Scale of Emotional Regulation Strategies for Adults. Data were analyzed quantitatively using descriptive and inferential statistical procedures. The results showed that participants reported using strategies to regulate motivation and emotion. Statistically significant differences emerged between the report of the use of motivation regulation strategies and the gender, age, semester and area of knowledge. There were also statistically significant differences between the reported emotion regulation strategies and the gender, semester, course shift, course and area of knowledge. Furthermore, gender and age were predictors of reporting some strategies for regulating motivation. Gender, area of knowledge and course semester were predictors of reporting strategies for regulating some emotions too. Correlations between the motivation and emotion regulation strategies mentioned by the students were founded. A predictive relationship was observed between the report of use of negative emotion and anger regulation strategies and some motivation regulation strategies. It is expected that the results can contribute to guide interventions that encourage the use of

strategies to regulate motivation and emotion among future teachers. Knowledge of self-regulatory strategies and skills can benefit them not only as university students, but also in their future teaching practice, to teach these strategies to their students.

Keywords: Regulation of Motivation; Emotion Regulation; Teacher Training; Higher Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 <i>Características dos Artigos Localizados na Revisão de Literatura Sobre Estratégias de Regulação da Motivação no Ensino Superior</i>	44
Tabela 2 <i>Características dos Artigos Localizados na Revisão de Literatura Sobre Estratégias de Regulação da Emoção no Ensino Superior</i>	52
Tabela 3 <i>Estatística Descritiva dos Dados Demográficos e de Vida Acadêmica da Amostra</i>	73
Tabela 4 <i>Escala de Estratégias de Regulação da Motivação: Valores da Média, Desvio Padrão, Mediana, Valores Mínimos e Máximos por Fator/Subescala</i>	75
Tabela 5 <i>Escala de Estratégias de Regulação da Motivação: Média, Desvio Padrão, Mediana, Valores Mínimos e Máximos por Itens Mais e Menos Relatados</i>	76
Tabela 6 <i>Escala de Estratégias de Regulação Emocional: Valores da Média, Desvio Padrão, Mediana, Valores Mínimos e Máximos por Subescala</i>	77
Tabela 7 <i>Escala de Estratégias de Regulação Emocional: Média, Desvio Padrão, Mediana, Valores Mínimos e Máximos por Itens Mais e Menos Relatados</i>	78
Tabela 8 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação ao Gênero</i>	79
Tabela 9 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação à Idade</i>	80
Tabela 10 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação ao Semestre de Curso</i>	80
Tabela 11 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação à Área de Conhecimento</i>	81
Tabela 12 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação ao Turno de Curso</i>	81
Tabela 13 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação aos Cursos Mais Frequentes</i>	82
Tabela 14 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação ao Gênero</i>	83
Tabela 15 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação ao Semestre de Curso</i>	84
Tabela 16 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação ao Turno de Curso</i>	84
Tabela 17 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação aos Cursos Mais Frequentes</i>	85
Tabela 18 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação à Área de Conhecimento</i>	86
Tabela 19 <i>Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação à Idade</i>	86
Tabela 20 <i>Correlações Entre Variáveis Numéricas e os Escores da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários</i>	87
Tabela 21 <i>Correlações Entre Variáveis Numéricas e os Escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos</i>	88

Tabela 22 <i>Correlações Entre os Escores das Escalas - Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos e Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários</i>	89
Tabela 23 <i>Efeito Conjunto das Variáveis de Interesse Sobre os Escores dos Fatores da Escala de Regulação da Motivação (MANOVA – Análise de Variância Multivariada)</i>	90
Tabela 24 <i>Efeito das Variáveis de Interesse Sobre Cada um dos Escores dos Fatores da Escala de Regulação da Motivação (ANOVA – Análise de Variância)</i>	91
Tabela 25 <i>Efeito das Variáveis de Interesse Sobre Cada um dos Escores das Subescalas da Escala de Regulação da Emoção (ANOVA – Análise de Variância)</i>	92
Tabela 26 <i>Efeito Conjunto das Variáveis de Interesse Sobre os Escores dos Fatores da Escala de Regulação da Emoção (MANOVA – Análise de Variância Multivariada)</i>	92
Tabela 27 <i>Análise de Regressão Linear Simples para os Escores das Subescalas da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários</i>	94
Tabela 28 <i>Análise de Regressão Linear Múltipla para os Escores das Subescalas da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários</i>	95
Tabela 29 <i>Análise de Regressão Linear Simples para os Escores das Subescalas da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos</i>	96
Tabela 30 <i>Análise de Regressão Linear Múltipla para os Escores das Subescalas da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos</i>	97
Tabela 31 <i>Análise de Regressão Linear Simples para os Escores das Escalas de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos e de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários</i>	98
Tabela 32 <i>Análise de Regressão Linear Múltipla para os Escores das Escalas de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos e de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários</i>	99

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ANOVA	Análise de Variância
APA	<i>American Psychological Association</i>
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
BVS-Psi	Biblioteca Virtual em Saúde
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
CVT	<i>Control-Value Theory</i> (Teoria de Controle-Valorização)
ERAS	<i>Integrated Model of Emotion Regulation in Achievement Situations</i> (Modelo Integrado de Regulação das Emoções)
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMER	<i>Process Model of Emotion Regulation</i> (Modelo Processual de Regulação das Emoções)
SciELO	<i>Scientific Library OnLine</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre-Esclarecido
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

Apresentação	16
Capítulo 1 – Motivação para Aprender e Regulação Motivacional: Definições e o Papel do Professor	21
1.1 Regulação da Motivação e sua Importância para a Aprendizagem	26
1.2 Estratégias de Regulação da Motivação	28
Capítulo 2 – As Emoções e a Regulação Emocional: Conceituação e Importância para o Contexto Educativo	33
2.1 A Regulação da Emoção	35
2.2 Estratégias de Regulação da Emoção	38
Capítulo 3 – Estratégias de Regulação da Motivação e da Emoção de Estudantes de Cursos de Formação de Professores: Relatos de Pesquisas	42
3.1 Estratégias de Regulação da Motivação e Formação de Professores	44
3.1.1 Pesquisas Internacionais sobre as Estratégias de Regulação da Motivação de Estudantes de Cursos de Formação Professores	45
3.1.2 Pesquisas Nacionais sobre as Estratégias de Regulação da Motivação de Estudantes de Cursos de Formação Professores	46
3.2 Estratégias de Regulação da Motivação de Estudantes Universitários	47
3.2.1 Pesquisas Internacionais sobre as Estratégias de Regulação da Motivação de Estudantes Universitários	47
3.2.2 A Regulação da Motivação de Universitários no Contexto da Pandemia: Breves Considerações	51
3.3 Estratégias de Regulação da Emoção e Formação de Professores	51
3.3.1 Pesquisas Internacionais sobre as Estratégias de Regulação da Emoção de Estudantes de Cursos de Formação de Professores	53
3.3.2 Pesquisas Nacionais sobre as Estratégias de Regulação da Emoção de Estudantes de Cursos de Formação de Professores	54
3.4 Estratégias de Regulação da Emoção de Estudantes Universitários	55
3.4.1 Pesquisas Internacionais sobre as Estratégias de Regulação da Emoção de Estudantes Universitários	55
3.4.2 As Emoções e as Estratégias de Regulação Emocional de Universitários no Contexto da Pandemia: Breves Considerações	58
3.5 Estratégias de Regulação da Motivação e da Emoção e Formação de Professores	58
3.6 Objetivos	62
Capítulo 4 – Delineamento do Estudo	63
4.1 Tipo de Estudo	63
4.2 Participantes	63
4.3 Hipóteses	63
4.4 Instrumentos	64
4.4.1 Questionário sobre Dados Demográficos e de Vida Acadêmica	65
4.4.2 Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários	65

4.4.3 Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos.....	67
4.5 Procedimento de Coleta de Dados	69
4.5.1 Coleta Via E-mail Institucional.....	70
4.5.2 Coletas nas Salas Virtuais	71
4.6 Procedimento de Análise dos Resultados	71
Capítulo 5 – Resultados.....	73
5.1 Análises Descritivas.....	73
5.1.1 Análise Descritiva dos Dados Demográficos e de Vida Acadêmica	73
5.1.2 Análises Descritivas dos Resultados das Escalas.....	75
5.2 Análises Comparativas	79
5.2.1 Análises Comparativas dos Escores da Escala de Estratégias de Regulação da Motivação entre as Variáveis Demográficas e de Vida Acadêmica dos Alunos	79
5.2.2 Análises Comparativas dos Escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional entre as Variáveis Demográficas e de Vida Acadêmica dos Alunos	83
5.3 Análises Correlacionais	87
5.3.1 Análises Correlacionais das Variáveis Numéricas com os Escores das Escalas de Estratégias de Regulação da Motivação e da Emoção	87
5.3.2 Análise Correlacional entre os Escores das Escalas de Estratégias de Regulação da Emoção e da Motivação	89
5.4 Análises de Variância	90
5.4.1 Análises de Variância Multivariada e Univariada das Variáveis de Interesse e Escore da Escala de Estratégias de Regulação da Motivação	90
5.4.2 Análises de Variância Multivariada e Univariada das Variáveis de Interesse e Escore da Escala de Estratégias de Regulação Emocional.....	92
5.5 Análises de Regressão	93
5.5.1 Análises de Regressão Linear para Escores da Escala de Estratégias de Regulação da Motivação	94
5.5.2 Análises de Regressão Linear para Escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional.....	96
5.5.3 Análises de Regressão Linear para Relação entre os Escores das Escalas de Estratégias de Regulação da Emoção e da Motivação	98
Capítulo 6 – Discussão.....	101
6.1 Escala de Estratégias de Regulação da Motivação	101
Estratégias de Regulação da Motivação e as Variáveis Demográficas e de Vida Acadêmica.....	102
6.2 Escala de Estratégias de Regulação Emocional.....	104
Estratégias de Regulação da Emoção e as Variáveis Demográficas e de Vida Acadêmica	106
6.3 Relações Entre as Estratégias de Regulação da Motivação e as Estratégias de Regulação da Emoção.....	108
Considerações Finais	111
Referências	113
APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa	129
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130

APÊNDICE C – Questionário para Obtenção dos Dados Demográficos dos Participantes	133
APÊNDICE D – Declaração de Publicação de Artigo	134

Apresentação

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As Diretrizes estabelecem as competências profissionais que devem ser desenvolvidas durante a formação dos professores, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, bem como a Lei nº 9.394/96, sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essas competências objetivam que os futuros docentes construam uma base de conhecimento profissional para agirem sobre a realidade, para apoiarem as aprendizagens dos seus estudantes e para continuarem aprendendo ao longo de suas carreiras.

A BNC-Formação (Resolução n. 2, 2019) apresenta ainda competências específicas e habilidades correspondentes a cada competência geral docente, que se integram e se complementam de modo interdependente durante a ação do professor. As competências gerais, também chamadas de competências profissionais, são: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Na competência geral ‘conhecimento profissional’ é possível destacar, a título de exemplo, a competência específica ‘demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem’ e a habilidade ‘articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores’ e ‘adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante’.

As Diretrizes Curriculares da BNC-Formação (Resolução n. 2, 2019) salientam, em concordância com o inciso III do art. 13 da LDB (Lei n. 9.394, 1996), que os docentes devem se incumbir de zelar pela aprendizagem dos estudantes. Apesar de estabelecerem que a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, é desejável que os estudantes também sejam participantes ativos e responsáveis nesse processo. Nesse sentido, a aprendizagem autorregulada pode ser uma alternativa para auxiliar o futuro docente a desenvolver as competências gerais, específicas e habilidades propostas pela BNC-Formação (Resolução n. 2, 2019), bem como para que promova o desenvolvimento das competências gerais propostas pela BNCC (Resolução n. 2, 2017; Resolução n. 4, 2018) em seus futuros alunos. A capacidade de autorregular a aprendizagem pode beneficiar tanto os futuros

professores quanto seus futuros alunos, porque fortalece as habilidades de ambos para aprender e se tornarem conscientes dos processos psicológicos pelos quais aprendem (Boruchovitch, 2014; Frison & Veiga Simão, 2011; Panadero, Klug & Järvelä, 2016; Veiga Simão & Frison, 2013; Zimmerman, Moylan, Hudesman, White & Flugman, 2011; Zimmerman, 2015).

A autorregulação da aprendizagem é um tema de destaque na Psicologia Educacional e pode ser definida como a capacidade do estudante de controlar fatores ou condições que afetam sua aprendizagem (Dembo, 2001; Zimmerman, 2015)¹. Um aluno autorregulado é ativo e capaz de planejar, monitorar, controlar e regular seus pensamentos, sua motivação, seus sentimentos e suas ações, ajustando-as, sempre que necessário, para melhorar sua aprendizagem (Zimmerman, 2002, 2008, 2015; Zimmerman & Schunk, 2008). Mais precisamente, a autorregulação da aprendizagem envolve processos metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais dirigidos à aquisição de conhecimentos e habilidades (Zimmerman, 1986, 2015). No âmbito metacognitivo, o aluno autorregulado planeja, organiza, autoinstrui-se, automonitora-se e autoavalia-se nos vários estágios que envolvem a aprendizagem (Zimmerman, 1986, 2015). Do ponto de vista afetivo, ele é capaz de usar estratégias de regulação das emoções de forma a melhor controlá-las para favorecer sua aprendizagem e seu desempenho (Harley, Pekrun, Taxer & Gross, 2019; Pekrun, 2006, 2014; Zimmerman, 1986, 2015). No que se refere aos aspectos motivacionais, ele tende a se perceber como competente para realizar uma tarefa e sabe empregar estratégias que asseguram a manutenção de sua motivação (Schunk, Meece & Pintrich, 2008; Wolters, 2011). No âmbito comportamental, ele seleciona, estrutura e cria ambientes físicos e sociais que otimizam o aprendizado (Järvelä, Hadwin, Malmberg & Miller, 2018; Zimmerman, 1986, 2015).

Zimmerman (2000, 2002) propõe um modelo cíclico de três fases para explicar a estrutura e as funções do processo de autorregulação: a fase de antecipação, a fase de desempenho e a fase de autorreflexão. De acordo com o autor, a primeira acontece antes dos esforços de aprender e envolve o planejamento, a análise da tarefa e as crenças motivacionais. É nesta etapa que ocorre o estabelecimento de metas e a escolha das estratégias que serão utilizadas para atingir os objetivos. A segunda fase se refere ao desempenho durante a execução da atividade e inclui o autocontrole e o automonitoramento da atenção e das ações (Zimmerman, 2000, 2002). É nesse momento que as estratégias selecionadas são empregadas. A última etapa é a da autoavaliação, relacionada aos processos que ocorrem após os esforços de cada aprendizado, como a autorreflexão acerca do desempenho e dos resultados obtidos

¹ Alguns trechos do presente capítulo foram publicados no artigo “Estratégias de regulação emocional de futuros professores: uma revisão sistemática da literatura” publicado na revista Educação e Formação - ver Apêndice D.

(Zimmerman, 2000, 2002). A partir do autojulgamento e das autorreações que ocorrem nesta etapa o indivíduo analisa os resultados, as metas estabelecidas e a eficácia das estratégias, realizando ajustes, caso considere necessário (Zimmerman, 2000, 2002; Zimmerman & Schunk, 2011).

A perspectiva da autorregulação da aprendizagem é fundamental quando se pensa no contexto educacional, que requer que o aluno seja capaz de tomar decisões e de se responsabilizar pelo gerenciamento e pela regulação do seu processo de aprendizagem (Boruchovitch & Gomes, 2019; Zimmerman, 2002). Um ponto de grande relevância da perspectiva da aprendizagem autorregulada é que cada processo autorregulatório ou crença pode ser aprendido ou modificado a partir de instruções e de modelação que podem ser realizadas por professores, por mediadores, pelos colegas e pelos pais (Zimmerman, 2002, 2015; Zimmerman & Schunk, 2011). Iniciativa pessoal, perseverança, motivação, regulação das emoções e autorreflexão são algumas características fundamentais que o aluno deve apresentar, para que seja considerado um estudante autorregulado (Zimmerman, 2008, 2015).

Especificamente, a autorreflexão é uma característica importante para que o aluno se conscientize sobre o que é necessário modificar em seu comportamento e se torne autorregulado (Boruchovitch, 2014; Zimmerman, 2002, 2015). As práticas autorreflexivas não são, necessariamente, espontâneas e devem ser valorizadas e promovidas em todos os segmentos da escolarização, sobretudo durante a formação dos professores (Boruchovitch & Gomes, 2019; Clarke, 2007; Dembo, 2001; Ibrahim, Surif, Arshad & Mokhtar, 2012; Middleton, Abrams & Seaman, 2011). A metacognição é o conceito-chave que define essa capacidade de o indivíduo ser autorreflexivo e se refere à autoconsciência dos próprios processos cognitivos (Flavell, 1979). A consciência acerca desses processos é o que possibilita ao indivíduo iniciar seu controle e sua regulação (Boruchovitch, 2014; Zimmerman, 2002, 2015).

Além disso, a motivação também é apontada como outra característica fundamental do aluno autorregulado (Kim, Brady & Wolters, 2018; Wolters, 1999, 2011; Wolters & Hussain, 2015; Zimmerman, 2008), pois ela é necessária para iniciar e manter o ciclo autorregulatório (Zimmerman et al., 2011). Considerada como um construto complexo e multidimensional, a motivação é explicada por diferentes perspectivas teóricas (Bzuneck, 2009a; Deci & Ryan, 2000; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich, 2003; Schunk, et al., 2008). É importante que professores entendam como se motivam e como concebem seus próprios processos de aprendizagem para que possam auxiliar seus alunos a se motivarem (Bzuneck, 2009a, 2010; Larivee & Cooper, 2006).

Como mencionado, outra variável essencial para a aprendizagem autorregulada é a regulação das emoções. Estudos mostram que as emoções podem afetar positiva ou negativamente o desempenho escolar e acadêmico (Bzuneck, 2018; Kopp, 1989; Pekrun, 2006, 2014; Stupnisky, Hall & Pekrun, 2019; Thompson, 1994). Bzuneck (2018), citando como base as teorias de Bandura (2006), Pintrich (2004) e Zimmerman (2013), relata que é possível que os alunos regulem seus afetos, do mesmo modo que regulam suas cognições, sua motivação, o ambiente e seus comportamentos. No contexto educativo, a autorregulação das emoções é necessária quando aparecerem emoções prejudiciais à aprendizagem e ao desempenho escolar e acadêmico (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2011, 2013).

Dembo (2001) afirma que é fundamental ensinar futuros professores a se tornarem estudantes e professores mais estratégicos e autorregulados. Estudos apontam que docentes autorregulados são mais propensos a identificar e analisar os componentes cognitivos, afetivos e motivacionais envolvidos no processo de aprendizagem (Boruchovitch & Gomes, 2019; Cleary, 2011; Dembo, 2001; Middleton et al., 2011; Moos & Stewart, 2018; Panadero, 2017; Veiga Simão, 2004). Os professores são considerados os principais agentes multiplicadores, e somente eles são capazes de fazer de suas salas de aula contextos favorecedores ao aprender a aprender e à promoção dos processos autorregulatórios de seus alunos (Boruchovitch, Almeida & Miranda, 2017; Boruchovitch & Gomes, 2019; Moos & Stewart, 2018; Peeters, Backer, Kindekens, Triquet, & Lombaerts, 2016; Peeters, Backer, Reina, Kindekens, Buffel, & Lombaerts, 2014; Zimmerman, 2015), podendo ainda auxiliar seus futuros alunos quanto às melhores práticas de estudo (Cleary, 2011; Middleton et al., 2011).

A temática da autorregulação da aprendizagem tem sido amplamente investigada na literatura internacional, em todas as dimensões e interrelações que a compõem (Kim et al., 2018; Moos & Stewart, 2018; Stupnisky et al., 2019; Taxer & Gross, 2018; Wolters, Won & Hussain, 2017). No Brasil, constata-se que algumas iniciativas nacionais examinaram as variáveis associadas à aprendizagem autorregulada de futuros professores e professores em exercício, porém a produção de conhecimento sobre esse tema é pouco voltada para as demais variáveis associadas ao processo de autorregulação da aprendizagem como, por exemplo, o exame da regulação da motivação e de suas possíveis relações com a regulação das emoções. A regulação da motivação foi também a menos investigada quando comparada às demais (Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Ganda & Boruchovitch, 2016; Marini & Boruchovitch, 2014).

Pesquisas nacionais mostram ainda que variáveis como gênero, semestre do curso, turno, idade, entre outras, exercem impacto no uso dessas estratégias. Entretanto, a literatura

apresenta controvérsias quanto ao impacto dessas variáveis que, se mais bem examinadas, podem ter importantes implicações psicoeducacionais (Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Ganda & Boruchovitch, 2016; Kim et al., 2018; Marini & Boruchovitch, 2014; Wolters et al., 2017). Neste sentido, é necessário investigar como os estudantes de cursos de formação de professores aprendem, se conhecem e utilizam estratégias para melhorar sua aprendizagem. Assim, a presente pesquisa se propõe a identificar as estratégias de regulação da motivação e da emoção de estudantes de cursos de Graduação em Pedagogia e em Licenciaturas diversas em uma universidade pública brasileira, bem como examinar se existe relação entre a regulação da motivação e a regulação emocional dos participantes. Será investigado também se existe relação entre essas variáveis motivacionais e emocionais e as variáveis demográficas (gênero e idade) e de vida acadêmica (semestre, turno de curso, curso e áreas de conhecimento dos cursos) desses estudantes. Por fim, pretende-se verificar a importância relativa das variáveis demográficas e de vida acadêmica na predição do relato de uso das estratégias de regulação da motivação e da emoção.

A presente dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro apresenta uma contextualização sobre a motivação para aprender, e também a definição de regulação da motivação e de suas estratégias. O capítulo seguinte refere-se aos fundamentos teóricos sobre emoção, regulação da emoção e as principais estratégias envolvidas nesse processo. O capítulo três traz uma revisão de literatura de estudos realizados no contexto internacional e nacional com investigações semelhantes às da presente pesquisa, que tenham como objetivo examinar as estratégias de regulação da motivação e da emoção de estudantes de cursos de formação de professores e suas possíveis relações com variáveis demográficas e de vida acadêmica desses alunos. O quarto capítulo destina-se ao delineamento do estudo. Os participantes da presente pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e de análise de dados são apresentados. Os resultados obtidos são descritos no quinto capítulo. Na sequência, os resultados são discutidos com base na literatura da área. Por fim, as considerações finais acerca das contribuições e limitações da presente pesquisa são realizadas.

Espera-se que este estudo possa colaborar para reforçar a importância do uso de estratégias de regulação da motivação e da emoção no âmbito acadêmico, principalmente por futuros docentes. Além disso, tem-se a expectativa de contribuir para a melhoria de cursos de formação de professores, uma vez que os dados podem ser úteis para orientar a implementação de ações que visem ao fortalecimento dos processos autorregulatórios de futuros professores durante a sua formação.

Capítulo 1 – Motivação para Aprender e Regulação Motivacional: Definições e o Papel do Professor

A motivação ou o motivo é o que move uma pessoa à ação, direcionando o comportamento a um objetivo, assegurando sua persistência ou fazendo-a mudar de curso. Pode ser entendida como um fator ou conjunto de fatores psicológicos ou como um processo (Bzuneck, 2009a; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich, 2003; Schunk et al., 2008; Wolters, 2003a). Buscando uma definição geral do termo, os autores Schunk et al. (2008) relatam que a motivação é o processo pelo qual as atividades são instigadas e sustentadas. Esse processo é possível de ser inferido a partir de ações e verbalizações dos indivíduos, como a escolha de tarefas, o esforço, a persistência, e de falas internas do tipo "eu quero trabalhar nisso". A motivação envolve, ainda, o estabelecimento de metas, que direcionam as atividades (Schunk et al., 2008).

O estudo da motivação pela Psicologia começou em meados da década de 1930. As pesquisas utilizavam principalmente animais com a finalidade da análise do comportamento, do instinto e das necessidades fisiológicas como fome, sede, sono, entre outras (Feldman, 2015; Graham & Weiner, 1996; Schunk et al., 2008). O foco dos estudos mudou na década de 1960, voltando-se para os processos cognitivos como as escolhas, o engajamento em atividades, o sucesso e o fracasso escolar, e a aprendizagem. Com essa mudança, o ambiente educacional se tornou um campo de pesquisa para estudos motivacionais (Deci & Ryan, 2000; Graham & Weiner, 1996; Guimarães, 2003; Schunk et al., 2008).

A motivação é fundamental para o início e para a continuação do processo de aprendizagem autorregulada (Zimmerman et al., 2011). No modelo cíclico de Zimmerman (2000, 2002, 2013), os componentes motivacionais estão presentes em todas as fases do processo de autorregulação da aprendizagem. De acordo com o autor, antes de iniciar uma atividade o estudante analisa a tarefa, definindo metas para sua realização e examina suas crenças motivacionais, como a autoeficácia - quanto ele se considera capaz de realizá-la -, o interesse, o valor e as expectativas que tem com o resultado. Na segunda fase, durante a execução da atividade, o aluno utiliza estratégias para controlar seu ambiente, buscando melhorar as condições de estudo e a atenção para realização da tarefa (Zimmerman, 2000, 2002, 2013). Nesse momento também pode ser necessário que o estudante empregue estratégias para se manter motivado até a conclusão da atividade. Por fim, na última fase do processo, a motivação está presente no autojulgamento dos resultados obtidos, mais especificamente nas causas a que o estudante atribui seus sucessos ou fracassos (Zimmerman, 2000, 2002, 2013).

Ainda, experiências pessoais de êxito podem influenciar o aumento da autoeficácia para tarefas futuras. Já um abalo nas crenças de autoeficácia pode ocorrer quando os resultados são desfavoráveis (Schunk et al., 2008; Wolters, 2011; Zimmerman et al., 2011; Zimmerman, 2013).

No contexto escolar, a motivação está relacionada com tarefas que envolvem a cognição, como a atenção, a concentração, o processamento, a elaboração e a integração da informação, o raciocínio e a resolução de problemas (Bzuneck, 2001). Nesse sentido, a motivação pode influenciar o que, quando e como aprendemos (Schunk, 2008). Estudantes motivados a aprender participam de atividades que consideram importantes para o aprendizado, fazem anotações para organizar seus estudos, verificam se estão entendendo, solicitam ajuda quando necessário e mantêm crenças positivas sobre o valor do aprendizado e sobre sua capacidade par aprender (Zimmerman, 2000). A motivação tem uma relação recíproca com a aprendizagem e o desempenho, pois quando os alunos alcançam as metas estabelecidas para a aprendizagem, eles internalizam que possuem capacidade de aprender e ficam motivados a definir novas metas (Schunk et al., 2008). De maneira geral, a motivação no contexto escolar refere-se à disposição do aluno de se envolver e persistir em uma tarefa (Wolters, 2003a). A motivação tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela (Cavenaghi & Bzuneck, 2009; Schunk et al., 2008; Zimmerman & Schunk, 2008).

Ainda assim, haverá sempre casos de alunos desmotivados. De acordo com Stipek (1993) os problemas de motivação no contexto escolar começam a aparecer no início do Ensino Fundamental, ligados às demandas e as instruções das tarefas. Em anos escolares mais avançados, os problemas tornam-se mais complexos, devido às novas exigências dos contextos e das disciplinas, impactando o interesse e a capacidade percebida dos estudantes de aprender as matérias (Bzuneck, 2009a). De acordo com Cavenaghi e Bzuneck (2009), esses alunos apresentam um desempenho abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada. Considera-se então como desmotivado o aluno que não investe esforços, fazendo apenas o mínimo necessário, ou que desiste facilmente quando as tarefas demandam mais desempenho por parte dele (Bzuneck, 2009a). Apesar disso, Cavenaghi e Bzuneck (2009) ressaltam que um mau rendimento não pode ser atribuído apenas à desmotivação. O professor tem um importante papel na sala de aula, para desenvolver e manter a motivação utilizando uma grande variedade de técnicas de forma flexível e criativa. É necessário ainda que ele conheça os mecanismos psicológicos ligados à motivação do aluno (Bzuneck, 2009a). Bzuneck (2010) salienta que estar motivado para ajudar os alunos a

aprenderem é um pré-requisito indispensável para os professores, que devem adquirir uma base ampla de conhecimentos a respeito dos processos motivacionais.

A motivação possui aspectos quantitativos e qualitativos (Ames, 1990; Brophy, 1983). Quantitativamente a motivação pode variar em relação a sua intensidade. Níveis baixos de motivação podem surgir ocasionalmente, entretanto a frequência ou persistência dessa condição pode se tornar um problema para o engajamento do estudante nas tarefas escolares. Da mesma maneira, níveis elevados de motivação podem acarretar fadiga e alta ansiedade frente às demandas acadêmicas (Bzuneck, 2009a). Nesse sentido, Brophy (1983) afirma que a intensidade da motivação deve estar num nível moderado e que a motivação do aluno deve ser caracterizada mais por sua qualidade. Em termos qualitativos, uns tipos de motivação podem ser mais ou menos eficazes que outros. Os alunos podem se motivar a partir do desejo de aprender ou por recompensas externas, como notas, diplomas ou certificados; outros pela vontade de parecer melhores que seus colegas (Bzuneck, 2009a).

Na literatura, existem diferentes abordagens teóricas que estudam a motivação para a aprendizagem, como a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2017, 2020), a teoria das metas de realização (Ames, 1992; Nicholls, 1984a), a teoria das atribuições de causalidade (Weiner, 1979, 1985) e as crenças de autoeficácia (Bandura, 1989; Schunk & Pajares, 2004). Entre elas, a teoria da autodeterminação e a teoria de metas de realização serão mais bem descritas, pois além de abordarem aspectos qualitativos da motivação, serviram como embasamento teórico para algumas estratégias de regulação da motivação, tema do presente estudo (Schwinger, Steinmayr, Spinath, 2009; Schwinger, Von Der Laden, & Spinath, 2007; Wolters, 2003a).

A teoria da autodeterminação distingue diversos tipos de regulação do comportamento, dirigidos para algum objetivo, que variam em função do nível de autonomia percebido (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017, 2020). De acordo com Ryan e Deci (2020), as pessoas são movidas por três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, a competência e o pertencimento, e tendem ao desenvolvimento saudável e à integração. A percepção de escolha e autonomia nas tomadas de decisões faz com que o indivíduo sinta concordância pessoal com a atividade, enquanto na motivação controlada por regulações externas existe a impressão de coação e de realização de ações em função de pressões e obrigações (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017, 2020). A partir dessa teoria principal, surgiram outras seis miniteorias, denominadas teoria das necessidades básicas, teoria da integração organísmica, teoria da avaliação cognitiva, teoria das orientações de causalidade, teoria do conteúdo das metas e teoria da motivação do pertencimento que, de forma geral, investigam a influência das

necessidades psicológicas, das recompensas externas, da personalidade e diferenças individuais, das metas e da qualidade das interações sociais na motivação (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b).

A teoria da integração orgânica, que postula que existem tipos de motivação distribuídos num continuum motivacional, partindo da ausência de motivação, seguida por motivações externas que podem tornar-se internas, resultando numa motivação autorregulada, é a miniteoria de maior interesse para o presente estudo (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). A motivação intrínseca é definida como as atividades realizadas por interesse ou prazer (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). A recompensa pela realização é a própria participação na tarefa que proporciona satisfação, não havendo dependência de incentivos externos. Já a motivação extrínseca é subdividida em quatro tipos, dois deles mais controlados por fatores externos e dois mais autônomos. O primeiro tipo é a regulação externa, que diz respeito a comportamentos estimulados por recompensas ou para evitar punições. O segundo, a regulação introjetada, ainda é um comportamento regulado por recompensas e pressões, que agora são internas (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a), como a autoestima por ter sucesso em uma atividade ou agir para evitar o sentimento de culpa (Bzuneck & Guimarães, 2010). A regulação identificada, um dos tipos mais autônomos, considera o valor ou importância da atividade a partir de algo que é significativo para o indivíduo (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). A forma mais autônoma de motivação extrínseca é a regulação integrada, na qual além da identificação com o valor da atividade, há também o estabelecimento de relação com outros interesses e valores pessoais, o que faz com que o comportamento seja assumido por iniciativa própria (Ryan & Deci, 2000b).

A diferença dessas formas mais autônomas de motivação extrínseca (regulação identificada e integrada) para a motivação intrínseca é que a motivação intrínseca é baseada no interesse e no prazer de realizar a atividade. Já na regulação identificada e integrada, as tarefas são realizadas mesmo que não sejam agradáveis e os resultados esperados não são somente internos (Ryan & Deci, 2020). A internalização é um importante conceito presente nessa teoria, que se refere à transformação das regulações externas em valores, crenças e compreensões pessoais (Bzuneck & Guimarães, 2010). Ryan e Deci (2020) ressaltam que uma mesma pessoa pode, por exemplo, ser externamente regulada e introjetada de forma simultânea, isto é, pode se motivar por diversas razões. Em situações escolares, é importante que os professores conheçam formas mais ativas de promover a motivação intrínseca dos estudantes, pois nem sempre as tarefas serão prazerosas e agradáveis para todos os alunos (Ryan & Deci, 2000a).

Uma outra teoria de interesse para o presente estudo é a de metas de realização, que versa sobre as diferenças qualitativas em relação ao motivo pelo qual os alunos realizam as tarefas de aprendizagem (Ames, 1992; Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988). As metas de realização consistem nos propósitos ou razões pelos quais uma pessoa se envolve numa atividade e são compostas pelos pensamentos, crenças, atribuições e reações afetivas diante do sucesso ou do fracasso. A depender do tipo de meta adotada pelo aluno, haverá diferenças na maneira como ele interpreta e reage aos acontecimentos e no grau em que se dedica às atividades escolares (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Meece, Blumfeld & Hoyle, 1988; Zenorini, Santos, & Bueno, 2003). As metas de realização possuem diferentes terminologias na literatura internacional, a depender dos pesquisadores, no entanto, existem semelhanças acerca de seus significados. Ames (1992), um dos primeiros autores que estudou esse construto, diferenciou duas metas relacionadas às realizações acadêmicas: a meta domínio, também chamada de meta aprender por Dweck e Elliot (1983), e a meta performance. Outros autores as denominaram de meta tarefa e meta capacidade (Middleton & Midgley, 1997) e também de envolvimento na tarefa e envolvimento do ego (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1984b). Tem-se adotado os termos meta domínio ou meta aprender e meta performance nas pesquisas brasileiras (Bzuneck, 1999; Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Zenorini et al., 2003; Zenorini & Santos, 2010).

Alunos orientados à meta domínio são caracterizados por buscar melhorar seus conhecimentos e habilidades, enfrentando os desafios acadêmicos, visando progredir e dominar os conteúdos. Para eles, o esforço pessoal, considerado um fator interno, sob seu controle, trará resultados positivos e os erros são encarados como parte do processo de aprendizagem (Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994; Bzuneck, 2009b; Dweck & Elliot, 1983; Maehr & Midgley, 1991; Zenorini & Santos, 2010). Bzuneck (2009b) menciona que essas metas podem contribuir para o desenvolvimento da motivação intrínseca dos estudantes. Já a meta performance corresponde às tentativas dos alunos em demonstrarem que são capazes ou inteligentes, com o objetivo de aparentarem ser melhores que os outros ou de não parecerem incapazes e piores que os outros. Para esses alunos os erros são interpretados como falta de capacidade e diante de situações de fracasso eles apresentam sentimentos negativos e deixam de engajar-se em tarefas desafiadoras (Ames, 1992; Dweck & Elliot, 1983; Zenorini et al., 2003). Na meta performance, o aprendizado é uma forma de atingir uma meta desejada (Ames, 1992). Nessa teoria, a terminologia performance está ligada ao desempenho visível dos alunos, percebido e avaliado externamente (Bzuneck, 2009b).

A meta performance pode ser dividida em dois componentes independentes: o de aproximação e o de evitação. O primeiro corresponde à busca por parecer inteligente, ser o primeiro ou estar entre os melhores da turma, e o segundo, aos esforços para não parecer incapaz ou estar entre os piores da classe (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Skaalvik, 1997; Urdan, 1997). Posteriormente, outros autores aplicaram a mesma divisão à meta domínio, distinguindo-a entre meta domínio-aproximação e meta domínio-evitação (Elliot, 1999; Elliot & Thrash, 2001; Elliot & Murayama, 2008). Na primeira, o objetivo é o domínio e a plena compreensão do conteúdo. Já na meta domínio-evitação, o propósito é evitar erros e se esforçar para não perder as habilidades e conhecimentos adquiridos ou não esquecer o que foi aprendido (Elliot, 1999; Elliot & Thrash, 2001; Elliot & Murayama, 2008). Muitas vezes os alunos se orientam utilizando as metas combinadas, como no caso de contextos nos quais a avaliação por notas é bastante valorizada (Bzuneck, 2009b).

Como mencionado, existem tipos de motivação menos adaptativos e eficazes que outros e a necessidade de regulá-la ocorre devido ao fato de que o desempenho de um aluno será melhor quando sua motivação estiver otimizada (Bzuneck, 2009a; Wolters, 1999). O processo de regulação da motivação será tratado a seguir.

1.1 Regulação da Motivação e sua Importância para a Aprendizagem

A regulação da motivação é um componente fundamental da autorregulação da aprendizagem (Paulino & Silva, 2012; Wolters, 2003a; Zimmerman & Schunk, 2008). A motivação dos estudantes para se manterem na realização de uma tarefa ou completá-la pode oscilar por diversos fatores, como o tempo necessário para terminá-la, a percepção de utilidade ou valor do conteúdo e a dificuldade da atividade, entre outros (Wolters, 1999). Nesse sentido, monitorar os aspectos de sua motivação - como o esforço e a vontade -, saber regulá-la e utilizar as estratégias específicas de regulação motivacional impacta no aprendizado e no desempenho acadêmico dos alunos, e na capacidade de regulação da aprendizagem de uma forma geral (Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries, 2016; Wolters, 2003a). A regulação da motivação é definida como um conjunto de atividades pelas quais os indivíduos agem intencionalmente para iniciar, manter ou complementar seu nível de motivação, necessário para começar ou completar uma atividade ou meta em particular (Wolters, 1999, 2003a, 2011). A regulação motivacional envolve os pensamentos, as ações e os comportamentos que influenciam os alunos na escolha, no esforço ou na persistência para a realização das tarefas acadêmicas (Wolters,

1999, 2003a, 2011). Funciona como um autocontrole do estudante em relação à sua motivação (Góes & Boruchovitch, 2017; Wolters, 1999, 2003a). Por envolver o monitoramento da motivação e dos processos motivacionais, a autorregulação da motivação tem impacto substancial na aprendizagem do aluno (Kim et al., 2018; Wolters, 2003a).

Geralmente o processo de regulação da motivação começa a partir da percepção de um nível motivacional muito baixo para continuar a atividade (Sansone & Thoman, 2005; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012; Wolters, 2003a). Sansone e Thoman (2005) enfatizam que para manter a motivação não são suficientes apenas as razões extrínsecas para realizar uma atividade como, por exemplo, esperar recompensas. É preciso regular também o interesse que a pessoa tem pela tarefa.

Existem três aspectos fundamentais que podem influenciar a seleção, a utilização, a valorização e a alteração das estratégias de autorregulação da motivação: o conhecimento, o monitoramento e o controle da motivação (Wolters & Benzon, 2013; Wolters & Hussain, 2015; Wolters et al., 2017). O conhecimento da motivação envolve as crenças dos alunos sobre o que consideram interessante, agradável ou intrinsecamente motivador, e também o conhecimento declarativo, processual e condicional necessário para utilizar de forma eficaz as estratégias de regulação motivacional. O monitoramento é utilizado para gerenciar o nível ou estado de motivação, e depende da capacidade ou consciência do aluno de observar e avaliar sua motivação durante uma atividade, bem como as reações internas e externas que podem afetar seu estado motivacional, por exemplo, o cansaço, a ansiedade e as críticas. Finalmente, o controle da motivação abrange as ações que o estudante utiliza para intervir e controlar a própria motivação, ou seja, o uso das estratégias para regular a motivação (Wolters & Benzon, 2013; Wolters & Hussain, 2015; Wolters et al., 2017). Essas três dimensões são necessárias para que a autorregulação da motivação seja eficaz (Wolters & Benzon, 2013).

Alguns autores ressaltam que o uso das estratégias de regulação motivacional remete ao metac conhecimento do aluno em relação a sua motivação (Miele & Scholer, 2018; Paulino, Sá & Silva, 2015a; Wolters, 2003a; Wolters & Hussain, 2015). O componente metacognitivo está presente no processo de aprendizagem quando o estudante antecipa e avalia os resultados das ações que pretende realizar. Já o componente motivacional encontra-se na autoconsciência das expectativas de sucesso e das razões pessoais de valorização dos resultados que o estudante tenciona atingir (Paulino et al., 2015a). Nesse sentido, o metac conhecimento na autorregulação da motivação, diz respeito ao conhecimento do estudante acerca da própria motivação, a reflexão sobre si próprio e as condições das tarefas que enfrentará, bem como do contexto e das estratégias que conhece e acredita serem mais eficazes (Bzuneck &

Boruchovitch, 2016; Miele & Scholer, 2018; Paulino, Sá & Silva, 2016). O conhecimento metamotivacional envolve, portanto, o monitoramento dos estados motivacionais e dos fatores que contribuem para a implementação de comportamentos motivados (Bzuneck & Boruchovitch, 2020; Miele & Scholer, 2018).

Ademais, a relação das emoções com a motivação é abordada no estudo de Miele e Scholer (2018). Os autores explicam que existem sentimentos denominados metacognitivos, que informam os alunos sobre aspectos específicos relacionados ao processamento cognitivo, como a familiaridade ou conhecimento de um conteúdo. Existem também os sentimentos metamotivacionais, que são emoções com imediata repercussão na motivação. Os sentimentos metamotivacionais resultam em diminuições nos componentes de motivação, como o interesse e a confiança (Miele & Scholer, 2018). Eles podem ser benéficos para auxiliar o aluno a monitorar sua motivação, pois sinalizam qual componente motivacional pode estar causando a mudança na motivação. Como exemplos, é possível citar a frustração, a desesperança e o tédio. A frustração e a desesperança podem surgir a partir da baixa autoeficácia para gerenciar uma atividade ou da dificuldade de obtenção dos resultados desejados. Já o tédio pode resultar da falta de valor intrínseco da atividade (falta de propósito ou relevância) (Miele & Scholer, 2018). Nesses casos, as emoções metamotivacionais, podem eliciar o uso das estratégias de regulação motivacional. Miele e Scholer (2018) explicam ainda que outros sentimentos podem influenciar a motivação de uma forma geral, sem necessariamente ter relação específica com algum componente motivacional. Um exemplo é a tristeza, que pode resultar num declínio da motivação para realização da tarefa.

Ante o exposto, estudantes devem empregar estratégias regulatórias específicas, buscando sustentar ou melhorar sua motivação de forma a se manterem engajados nas tarefas acadêmicas (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Kim et al., 2018; Wolters, 2003a; Wolters & Benzon, 2013). Os professores podem apresentar uma série de estratégias para instruir os alunos a regularem sua motivação. Caberá aos estudantes escolherem aquelas que melhor lhes convierem em cada situação (Gonzalez, Dowson, Brickman & McInerney, 2005; Paulino et al., 2016; Wolters, 2003a). As estratégias de regulação da motivação encontradas na literatura serão descritas a seguir.

1.2 Estratégias de Regulação da Motivação

Uma estratégia de regulação da motivação pode ser caracterizada como um procedimento usado pelo indivíduo de forma intencional e de maneira deliberada para

influenciar sua motivação (Wolters, 2003a). As estratégias de autorregulação da motivação são necessárias quando não há pessoas ou eventos externos que promovam ou ativem a motivação (Wolters, 2003a; Wolters & Benzón, 2013). Para Schwinger e Stiensmeier-Pelster (2012) as estratégias de regulação motivacional visam, em primeiro lugar, fortalecer os esforços de aprendizagem dos alunos.

Os alunos podem conhecer e utilizar diversas estratégias para regular a motivação (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012; Wolters, 2003a; Wolters & Hussain, 2013). Elas podem ser diferentes dependendo da idade, do contexto e das características culturais (Schwinger & Otterpohl, 2017; Wolters, 2003a). As estratégias de regulação motivacional não influenciam na forma como uma tarefa é realizada, mas sim no motivo de realizá-la e por quanto tempo o estudante é capaz de persistir na realização (Paulino & Silva, 2012; Wolters, 2003a, 2011). Saber quais estratégias são preferidas ou mais utilizadas pelos alunos durante a aprendizagem, pode indicar as estratégias que funcionariam melhor em intervenções instrucionais (Wolters & Benzón, 2013).

Nas investigações de Wolters (1999, 2003a) e Wolters e Rosenthal (2000) empreendidas com estudantes do Ensino Fundamental e Médio dos Estados Unidos, os autores distinguiram cinco diferentes estratégias de regulação da motivação, sendo elas a *autoconsequenciação*, o *controle das condições do ambiente*, a *reativação do interesse*, o *monólogo interno orientado ao bom desempenho* e o *monólogo interno orientado a aprender mais*. Em uma pesquisa posterior de Wolters e Benzón (2013) realizada com estudantes do Ensino Superior também nos Estados Unidos, outra estratégia de regulação da motivação foi identificada, a *regulação pelo valor*. Essas estratégias também apareceram em estudos de outros autores (Paulino et al., 2015a; Paulino, Sá & Silva, 2015b; Paulino & Silva, 2012; Schwinger et al., 2007, 2009) e serão detalhadas brevemente a seguir.

A estratégia de *autoconsequenciação* refere-se a recompensas que os estudantes se atribuem ao realizar ou finalizar uma tarefa escolar. Assim, o estudante pode prometer recompensas a si mesmo, como poder se divertir após fazer uma parte da tarefa escolar (Schwinger et al. 2007, 2009; Wolters, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). Alguns pesquisadores denominam essa estratégia de *autorreforço* (Paulino et al., 2015a, 2015b). A estratégia de *controle das condições do ambiente* está relacionada à diminuição de distrações e à organização do ambiente de estudo, visando maior concentração para completar a tarefa (Wolters, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). Com isso, o aluno reduz a possibilidade de desistir de realizar a tarefa. Essa estratégia também é nomeada como *estruturação do contexto* (Paulino et al., 2015a, 2015b) ou *controle do ambiente* (Schwinger et al. 2007, 2009).

A estratégia de *reativação do interesse* diz respeito à tentativa de tornar a tarefa mais agradável e interessante, aumentando o prazer imediato durante sua realização. Consequentemente, o estudante aumenta o esforço ou o tempo dedicado a ela (Wolters, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). O estudante pode relacionar as tarefas a um jogo ou a um desafio. Em alguns trabalhos essa estratégia aparece intitulada como *regulação pelo interesse situacional* (Paulino et al., 2015a, 2015b). Nos estudos de Schwinger et al. (2007, 2009) essa estratégia foi separada em duas: a estratégia de *aprimoramento do interesse situacional*, que envolve a modificação de uma atividade chata para torná-la mais atraente e a estratégia *aprimoramento do significado ou importância pessoal*, que corresponde à tentativa de estabelecer relações entre a tarefa e os interesses e preferências individuais da pessoa.

A estratégia *monólogo interno orientado ao bom desempenho* consiste no uso de pensamentos associados aos resultados escolares ou acadêmicos como, por exemplo, obter boas notas, que estimulem a vontade do aluno para completar a tarefa (Wolters, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). Em outras pesquisas essa estratégia é chamada de *regulação pelas metas de resultado* (Paulino et al., 2015a, 2015b) e *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* (Schwinger et al., 2007, 2009). Os autores Schwinger et al. (2007, 2009) identificaram outra estratégia relacionada ao desempenho escolar e acadêmico, o *monólogo interno orientado à meta performance-evitação*, na qual os alunos se esforçam para realizar a tarefa com o objetivo de não ter rendimento inferior aos outros colegas de sala. O foco do estudante é evitar uma situação desconfortável, em que ele ficaria envergonhado frente aos demais (Grunschel et al., 2016).

A estratégia *monólogo interno orientado a aprender mais* está relacionada aos pensamentos ou falas internas do estudante, buscando perceber a relevância da atividade e também aprimorar suas habilidades e seu desempenho acadêmico (Wolters, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). O aluno realiza a tarefa pensando na aprendizagem que ela proporcionará e visa também dominar tarefas desafiadoras (Schwinger et al., 2007, 2009). Outros autores nomearam essa estratégia como *regulação pelas metas de aprendizagem* (Paulino et al., 2015a, 2015b) e *monólogo interno orientado à meta domínio* (Schwinger et al., 2007, 2009).

Por fim, a estratégia de *regulação pelo valor* corresponde ao esforço do estudante em tornar no conteúdo mais interessante, útil ou importante para aprender (Wolters & Benzon, 2013). É utilizada por meio de autoverbalizações e autoinstruções sobre aspectos pessoalmente relevantes ou úteis na realização da tarefa ou acerca do conteúdo a ser aprendido, com o objetivo de manter a motivação (Paulino et al., 2015a, 2015b).

Wolters (2003a) também apresenta outras três estratégias de regulação da motivação, a *estratégia autoprejudicial*, o *controle de atribuição da causalidade* e o *gerenciamento da eficácia*. A *estratégia autoprejudicial* se refere a obstruções realizadas antes ou durante uma tarefa, dificultando sua execução. Um exemplo dessa estratégia seria adiar a realização de um trabalho. No *controle de atribuição de causalidade* os alunos utilizam atribuições causais a fatores controláveis para se manterem motivados ou para melhorar a motivação para a realização de uma atividade. Um exemplo seria atribuir o baixo conceito à impossibilidade de estudar devido a um mal-estar (Wolters, 2003a). Finalmente, a estratégia de *gerenciamento da eficácia* está relacionada ao controle das expectativas e a percepção da competência ou da eficácia para iniciar e concluir uma tarefa (Wolters, 2003a).

Para gerenciar a eficácia para uma atividade escolar ou acadêmica, os alunos podem utilizar três estratégias que auxiliam na percepção de competência para realização de tarefas no contexto educativo: o *estabelecimento de metas proximais*, a *autoverbalização da eficácia* e o *pessimismo defensivo* (Wolters & Rosenthal, 2000). A estratégia de *estabelecimento de metas proximais* consiste em definir metas específicas a curto prazo, que devem ser monitoradas para que sejam alcançadas (Wolters, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). Essa estratégia também foi identificada nos estudos de Schwinger et al. (2007, 2009). Os autores explicam que dividir uma meta de longo prazo em objetivos menores possibilita atingi-las mais facilmente. A estratégia *autoverbalização da eficácia* envolve pensamentos ou declarações para si mesmo com o objetivo de aprimorar o quão eficaz o estudante se sente durante a realização de uma tarefa como, por exemplo, “estou fazendo um bom trabalho” (Wolters, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). Por fim, o *pessimismo defensivo* diz respeito ao aluno se convencer de que não conseguirá completar uma determinada atividade, ressaltando que não possui o conhecimento ou a capacidade de realizá-la (Wolters, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000).

De maneira geral, as estratégias utilizadas pelos estudantes são voltadas à manutenção do foco no estudo, como, por exemplo, controlar o ambiente para evitar distrações, estabelecer metas a curto prazo para alcançá-las mais facilmente e tentar tornar a tarefa mais interessante, e a um melhor desempenho escolar ou acadêmico, tal como obter boas notas, ter rendimento melhor que os demais colegas e dominar tarefas desafiadoras (Wolters & Benzon, 2013). Assim como regular a motivação, saber regular as emoções também é importante para o processo de aprendizagem (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011; Zimmerman & Schunk, 2011). A literatura mostra que estudantes que conseguem regular suas emoções tendem a apresentar um melhor desempenho acadêmico (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Pekrun et al., 2011; Taxer & Gross, 2018). A conceituação de emoção e as principais

estratégias de regulação emocional encontradas na literatura serão descritas, no próximo capítulo.

Capítulo 2 – As Emoções e a Regulação Emocional: Conceituação e Importância para o Contexto Educativo

Ao longo da história, a emoção teve um papel secundário quando se pensava em ensino e aprendizagem, pois era predominante uma concepção dualista de homem. Nessa concepção, o homem é um ser dividido entre razão e emoção, e muitos trabalhos educacionais eram voltados apenas para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos estudantes (Leite, 2012). Essa situação se altera a partir de século XVIII, quando a ciência se desenvolve e as teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas que estudavam os determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana possibilitaram a construção da concepção monista de homem, que considera a emoção e a razão como indissociáveis (Leite, 2012). A partir de então, a importância dos aspectos afetivos e emocionais para o desempenho escolar e acadêmico ganha ênfase.

Na literatura, o termo emoção é um conceito complexo e abrangente, que possui diversas definições, que focam nos aspectos fisiológicos, comportamentais e cognitivos das respostas emocionais (Gross, Richards & John, 2006). Para alguns autores, as emoções são respostas a acontecimentos inesperados, acompanhadas de reações orgânicas intensas e breves - como dor no estômago, suor nas mãos, entre outras - relacionadas a determinado contexto ou evento ambiental específico (Bock, Furtado & Teixeira, 1993; Pergher, Grassi-Oliveira, Ávila & Stein, 2006). Ainda, não há como evitar as reações, entretanto, elas podem ser disfarçadas ou escondidas pelos indivíduos, dependendo do contexto ou situação em que se encontram (Bock et al., 1993; Pergher et al., 2006). A emoção é entendida também como um processo, que tem início quando um evento externo ou interno sinaliza ao indivíduo que algo importante está acontecendo (Gross et al., 2006). A partir da avaliação dessas pistas emocionais, um conjunto coordenado de tendências de resposta é desencadeado, envolvendo os sistemas fisiológicos, experienciais e comportamentais. As respostas emocionais podem ser moduladas de várias maneiras, alterando as respostas observáveis do indivíduo (Gross et al., 2006).

De acordo com Thompson (1994) e Davidoff (2001) os componentes subjetivos, comportamentais e fisiológicos que compõem a emoção, como pensamentos, avaliações, processos atencionais, sensações e comportamentos específicos, estão em constante interação e são diferentes para cada emoção. Davidoff (2001) acrescenta que as emoções surgem inesperadamente e podem ser difíceis de controlar. Ademais, Lipp (2009) e Bock et al. (1993) consideram a emoção como o pico de um sentimento, sendo uma experiência afetiva mais

breve, que envolve aspectos físicos, motores, glandulares e emocionais. Já os sentimentos são estados mais duradouros e estáveis, e não são seguidos de reações intensas no organismo.

De maneira geral, as emoções são conceituadas como reações fisiológicas e psicológicas, que influenciam os processos psicológicos, como a percepção, a memória, e podem interferir também nos processos cognitivos, como a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Ainda, as emoções podem afetar o interesse, o envolvimento, a motivação dos estudantes e o clima nas salas de aula (Bzuneck, 2018; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002). Os ambientes educativos são propícios para o surgimento de diversas emoções, denominadas de emoções acadêmicas ou relacionadas ao desempenho, sendo elas prazer de aprender, alegria, esperança, satisfação, orgulho, alívio, gratidão, raiva, medo, tristeza, ansiedade, vergonha, tédio, frustração e desesperança (Bzuneck, 2018; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2011)².

De acordo com a teoria de controle-valorização de Pekrun (2006), essas emoções podem ser classificadas quanto à valência, à excitação fisiológica e ao foco do objeto. Mais especificamente, a valência se refere à diferenciação entre emoções positivas como, por exemplo, a alegria e a esperança, e negativas (frustração e ansiedade, entre outras). A excitação fisiológica diz respeito ao grau de ativação fisiológica provocado por uma determinada emoção (alto ou baixo). O foco do objeto corresponde à situação que desencadeia o surgimento da emoção, podendo estar relacionado a uma atividade ou a um resultado (Pekrun, 2006). Sentir prazer em estudar um artigo é um exemplo de uma emoção que emerge a partir de uma atividade, enquanto sentir raiva por uma nota baixa é uma emoção que aparece devido a um resultado (Harley et al., 2019; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). A teoria de controle-valorização estabelece também que as emoções experimentadas no contexto escolar devem ser analisadas de maneira integrativa, considerando os antecedentes e os efeitos daquela emoção (Pekrun, 2006). Essas emoções surgem a partir de avaliações dos alunos sobre o controle e a valorização de situações na sala de aula. O controle se refere à expectativa de obter resultados positivos caso se esforce e persista, enquanto a valorização diz respeito à percepção da importância ou do valor instrumental do resultado (Bzuneck, 2018; Pekrun, 2006). As avaliações acerca do controle ou valorização são impactadas também pelo ambiente social. Variáveis como qualidade do ensino, metas de aprendizagem, valor do conteúdo e feedback são importantes desencadeadores de emoções (Pekrun, 2006).

No contexto acadêmico, é inevitável que os discentes experimentem mais emoções negativas, entretanto autores destacam que algumas ações dos professores podem contribuir

² Alguns trechos do presente capítulo foram publicados no artigo “Estratégias de regulação emocional de futuros professores: uma revisão sistemática da literatura” publicado na revista Educação e Formação - ver Apêndice D.

para minimizar o surgimento dessas emoções ou até mesmo influenciar positivamente as emoções de seus alunos, bem como promover as percepções de competência dos estudantes e o controle deles sobre as atividades e os resultados acadêmicos (Bzuneck, 2018; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002, 2011). Essas práticas docentes podem ainda moldar as avaliações dos alunos acerca dos valores dessas atividades e resultados (Pekrun, 2006). Como exemplo de ação do professor, é possível melhorar a apresentação das tarefas e atribuir valor a elas, demonstrando a relevância dos conteúdos para os discentes, o que pode aumentar o interesse e reduzir o tédio dos estudantes (Bzuneck, 2018; Pekrun, 2006). É importante também que os docentes não façam julgamentos causais interpessoais, visto que podem ocasionar sentimentos de vergonha nos alunos (Bzuneck, 2018; Pekrun, 2006).

Ainda, os professores devem apoiar a autonomia dos estudantes, estimular a cooperação entre grupos, auxiliar no estabelecimento de metas e utilizar feedbacks positivos para comentar sobre o desempenho dos alunos nos exercícios (Bzuneck, 2018; Pekrun, 2006). Além disso, os docentes podem ajudar os discentes a desenvolverem habilidades regulatórias, favorecendo seu desenvolvimento emocional (Goetz, Frenzel, Pekrun, & Hall, 2006). Nesse sentido, é essencial compreender a natureza das emoções e como os estudantes lidam com elas no contexto escolar (Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Cruvinel & Boruchovitch, 2010; Pekrun, 2006, 2014; Taxer & Gross, 2018). A capacidade de regular as emoções é importante nos processos adaptativos e na aprendizagem escolar e acadêmica, pois tem um grande impacto no processamento de informações e no aprendizado de operações, podendo facilitá-los ou impedi-los (Gross et al., 2006; Turner & Husman, 2008). O processo de regulação da emoção será tratado a seguir.

2.1 A Regulação da Emoção

A habilidade de se adaptar frente às emoções ou de regulá-las quando necessário, pode influenciar no sucesso escolar ou acadêmico (Harley et al., 2019). A regulação emocional é muito importante para o desenvolvimento saudável dos indivíduos e para que eles aprendam a lidar com suas emoções nas situações em que estejam inseridos (Silk, Shaw, Skuban, Oland & Kovacs, 2006; Thompson, 1994; Vaz, 2009). Os estados emocionais e a capacidade de regular as emoções de maneira adequada, impactam no funcionamento cognitivo dos estudantes, especialmente no planejamento, na organização e no automonitoramento (Stein & Krishnan, 2007).

Para a promoção efetiva da regulação emocional do aluno no contexto escolar, a capacidade do professor em conhecer e regular suas próprias emoções e conflitos torna-se um pré-requisito essencial (Cruvinel & Boruchovitch, 2019; Pekrun, 2014; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Taxer & Frenzel, 2015; Taxer & Gross, 2018). Goleman (1995) enfatiza que o primeiro passo para o autocontrole e o desenvolvimento da regulação emocional envolve os processos de auto-observação e reflexão, que levam a uma autoconsciência das emoções. Nesse sentido, ser metacognitivo é fundamental para o processo, pois implica na habilidade de refletir sobre suas cognições e sentimentos, e de perceber e monitorar sua motivação e suas emoções (Cruvinel & Boruchovitch, 2019).

A regulação emocional possui uma variedade de definições, não havendo consenso entre os teóricos da área sobre o conceito e os elementos envolvidos no processo (Cole, Martin & Dennis, 2004). De acordo com Kopp (1989), regulação emocional é um termo utilizado para se referir ao processo de enfrentamento e administração de níveis elevados de emoções positivas e negativas, como, por exemplo, alegria, raiva, medo, entre outras.

Thompson (1994) define regulação emocional como um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos que monitoram, avaliam e modificam as reações emocionais, principalmente na sua intensidade e nos fatores temporais, o que permite ao ser humano lidar melhor com seus estados emocionais, utilizando diferentes tipos de estratégias para atingir objetivos pessoais. Segundo o mesmo autor, nessa definição há quatro pontos que compõem a regulação da emoção. O primeiro refere-se a identificar a emoção que está sendo sentida, para definir se ela será mantida, estimulada ou inibida. Esse reconhecimento contribui para que a regulação dessa emoção seja mais eficaz. Como exemplos, o autor cita situações em que os adultos podem refletir sobre sentimentos de culpa, raiva ou vergonha frente a uma injustiça social ou quando crianças intensificam sua raiva para enfrentar alguém mais valente e temido. Outro aspecto a ser considerado são as influências externas pelas quais a emoção é regulada, a partir de intervenções de outras pessoas, como os pais, ao interpretarem e modularem os estados emocionais dos filhos, evidenciando assim a influência do contexto social (próximo e cultural) na regulação emocional (Thompson, 1994). As características temporais e a intensidade da experiência emocional são o terceiro ponto envolvido na regulação da emoção. Podem existir variações quanto à intensidade, à persistência e à maneira de lidar e se adaptar ao surgimento e ao aumento das respostas emocionais. Por fim, a regulação emocional deve ser vista em termos dos objetivos que motivam os esforços do indivíduo para regulá-la. Esses objetivos podem ser mutáveis com o passar do tempo e podem depender das diferentes experiências (Thompson, 1994).

Para Gross (1998, 2015) a regulação emocional refere-se às tentativas dos indivíduos para influenciarem quais emoções têm, quando as têm e como eles as experimentam e expressam. A regulação pode acontecer no começo de um novo processo ou na alteração de um curso de respostas emocionais (Gross, 1998; Ochsner & Gross, 2005). Mais especificamente, as modificações se dão nos elementos das respostas relacionadas à emoção, como sentimentos, comportamentos e respostas fisiológicas (Gross, 2002). Ainda de acordo com Gross (2015), o processo de regulação das emoções envolve a avaliação do que a pessoa considera bom ou ruim para si mesma. Essa avaliação é separada em três estágios que compõem o ciclo de regulação emocional, sendo eles o estágio de identificação, o estágio de seleção e o de implementação. Na identificação, a pessoa decide se é necessário regular aquela emoção; na seleção, escolhe qual estratégia será usada para a regulação da emoção e no último estágio a pessoa de fato utiliza a estratégia, que deve ser adequada à situação que se pretende regular. O autor enfatiza que erros nesse processo podem levar à falha na regulação da emoção (não regular a emoção quando seria útil fazê-la) e à má regulação da emoção (regular a emoção de maneira prejudicial).

Os autores Harley et al. (2019) desenvolveram o modelo integrado de regulação das emoções em situações de realização (ERAS), baseado no modelo processual de regulação das emoções (PMER) de Gross (1998, 2001, 2015; Gross & John, 2003) e na teoria de controle-valorização (CVT) de Pekrun (2006). De acordo com os autores, o modelo de Gross (1998, 2015) estuda as diferentes estratégias de regulação emocional de uma forma geral, enquanto a teoria de Pekrun (2006) explica como as emoções de realização surgem. No ERAS, as duas teorias foram combinadas para propor um modelo de regulação emocional específico para situações de realização. O modelo busca relacionar as situações que geram as emoções nos contextos de realização com as cinco categorias de estratégias de regulação emocional, presentes no PMER de Gross (1998, 2015).

O ERAS considera que as emoções de realização são geradas a partir de um processo de quatro fases: situação, atenção, avaliação e resposta. Esse processo começa a partir de uma situação de realização que dá origem a avaliações acerca de como aquela circunstância terá impacto nos objetivos estabelecidos. As respostas emocionais a esse evento podem alterar a avaliação, a atenção e a situação de realização (Harley et al., 2019). Uma importante contribuição da pesquisa de Harley et al. (2019) é ressaltar que algumas emoções precisam ser reguladas para se manterem num nível moderado, como é o caso da alegria e do alívio. Em alguns casos de sucesso ou bom desempenho, o aluno pode se entregar à felicidade ou ao alívio, o que pode gerar sentimentos de orgulho e excesso de autoconfiança. Essas emoções por sua

vez, bloqueiam o engajamento dos estudantes em comportamentos de investimento de esforços subsequentes para continuarem aprendendo (Harley et al., 2019).

Outros autores consideram que a regulação emocional envolve emoções positivas e negativas e tem como objetivo a modulação das reações ou a manutenção dos estados emocionais, minimizando, maximizando, mascarando ou dissimulando o início da experiência ou a expressão da emoção. Ademais, a regulação pode ser empregada buscando a adaptação às circunstâncias em que os indivíduos se encontram e o alcance de objetivos pessoais (Bridges, Denham & Ganiban, 2004; Campos, Frankel & Camras, 2004; Silk et al., 2006). Para o ajuste das respostas emocionais, é necessário que o indivíduo tenha autocontrole e seja capaz de identificar as emoções em si e nos outros, de expressar a emoção e os sentimentos, de controlar os comportamentos e o próprio humor, de tolerar as frustrações e de usar estratégias adaptativas para cada contexto (Del Prette & Del Prette, 2005; Leahy, Tirsch & Napolitano, 2013). De acordo com Arruda (2014) o objetivo da regulação das emoções é preservar um clima emocional que proporcione bem estar.

Pode-se, pois, dizer que a regulação emocional permite ao indivíduo gerenciar suas respostas emocionais, por meio de diferentes estratégias que podem ser mais ou menos eficazes na modulação da emoção a curto e a longo prazo (Taxer & Gross, 2018; Thompson, Uusberg, Gross & Chakrabarti, 2019). A regulação tem uma função adaptativa no funcionamento do indivíduo (Bridges et al., 2004; Campos et al., 2004; Kopp, 1989; Ochsner & Gross, 2005) e envolve processos cognitivos como monitoramento, avaliação e modificação das experiências emocionais (Koop, 1989; Schutz & Davis, 2000; Schutz & Decuir, 2002; Thompson, 1994). A regulação das emoções envolve o uso de estratégias. As principais estratégias encontradas na literatura serão descritas a seguir.

2.2 Estratégias de Regulação da Emoção

Para regular as emoções é possível utilizar diferentes estratégias (Gross & John, 2003; Pekrun, 2006; Stupnisky et al., 2019; Taxer & Gross, 2018). De acordo com Gross (2002), essas estratégias são procedimentos utilizados para intensificar, reduzir, conservar ou alterar as respostas emocionais. As estratégias podem ser aprendidas ao longo da vida e possibilitam a adaptação a uma variedade de situações vivenciadas pelos indivíduos (Gross, 2015; Silk et al., 2006; Vaz, 2009). Elas podem ser diferentes dependendo do contexto, das pessoas envolvidas na situação, da idade do indivíduo, do gênero e também das características culturais (Cruvinel & Boruchovitch, 2010; Dell'Aglio & Hutz, 2002; Lisboa, Koller, Ribas,

Bitencourt, Oliveira, Porciuncula & De Marchi, 2002). Com o avançar do desenvolvimento o repertório de estratégias se modifica e as estratégias cognitivas, consideradas mais aprimoradas, são mais utilizadas (Kopp, 1989). No contexto educacional, o uso de estratégias de regulação da emoção pode auxiliar o aluno a melhorar seu desempenho escolar ou acadêmico. Existem diversas estratégias para regular as emoções, entretanto algumas têm sido mais estudadas, por serem utilizadas com mais frequência por adultos (Gross, 1998). Pesquisadores da área de regulação emocional enfatizam que as estratégias não são consideradas por si só como positivas ou negativas, isso dependerá do contexto e da situação em que forem utilizadas, podendo se tornar adaptativas ou desadaptativas (Leahy et al., 2013; Schlesier, Roden & Moschner, 2019).

De acordo com o modelo processual de regulação das emoções (PMER) (Gross, 1998, 2001, 2015; Gross & John, 2003), as estratégias de regulação emocional podem divididas em cinco categorias, que implicam na alteração de uma trajetória emocional, intervindo em pontos diferentes do processo gerador de emoção. A *seleção da situação*, a *modificação da situação*, o *investimento da atenção*, a *modificação cognitiva* e a *modulação da resposta* são as categorias de estratégias propostas no modelo, que podem reunir outras estratégias, como é o caso do *investimento da atenção* - composto pelas estratégias de *distração*, *concentração* e *ruminação* -, da *modificação cognitiva* e da *modulação da resposta* (Gross, 1998, 2001, 2015).

Mais precisamente, a *seleção da situação* refere-se às ações do indivíduo para estar ou não em situações que deem origem a emoções desejáveis ou indesejáveis. Utilizando essa estratégia, é possível se aproximar ou evitar certas pessoas, lugares e objetos a fim de regular as emoções como, por exemplo, ir ao cinema, para ficar feliz; evitar conversar com alguém de quem não goste, para não ficar triste ou com raiva; modificar a rota para casa a fim de evitar um vizinho que conte piadas ofensivas; e procurar um amigo com quem possa desabafar (Gross, 1998, 2015; Gross & Barrett, 2011). A *modificação da situação* corresponde às ações empreendidas para transformar uma situação externa, a fim de alterar o seu impacto emocional. Um exemplo seria arquivar uma carta de rejeição ao invés de deixá-la na área de trabalho do computador (Gross, 1998, 2015; Gross & Barrett, 2011). Essa estratégia muitas vezes pode criar uma nova situação, o que pode tornar difícil a diferenciação entre a modificação e a seleção de situação (Gross, 2015). A estratégia *investimento da atenção*, por sua vez, envolve direcionar a atenção com a intenção de influenciar a resposta emocional (Gross, 1998, 2015; Gross & Barrett, 2011), a partir da seleção de qual aspecto da situação a pessoa se concentrará (Gross, 1998). Essa estratégia é usada desde a infância até o final da vida (Gross, 2015), principalmente quando não é possível modificar uma situação (Macedo & Sperb, 2013). Uma forma comum dessa estratégia é a *distração*, na qual o indivíduo redireciona sua

atenção de um elemento que provoca emoção em uma cena para um elemento neutro da cena ou desvia completamente a atenção da situação atual como, por exemplo, pensar em planos para as férias enquanto está em uma reunião que o aborrece ou o deprime (Gross, 2015). A distração pode envolver então lembranças ou imaginações que ajudam a alcançar o estado emocional desejado (Gross, 1998, 2015).

As estratégias de *concentração* e *ruminação* também estão na categoria de investimento da atenção (Gross, 1998). A *concentração* pode ser utilizada para focar nos gatilhos da emoção, bastante utilizada por atores, ao evocar uma situação emocional para retratá-la de forma convincente. Já a *ruminação*, está relacionada ao investimento da atenção direcionado para os sentimentos e suas consequências, dirigindo excessivamente a atenção para o evento que causou a emoção. Entretanto, quando focada em emoções negativas, pode se tornar não adaptativa, por não possibilitar a alteração da resposta emocional (Gross, 1998, 2015). A *modificação cognitiva* consiste na transformação de avaliações de uma situação, alterando seu significado, a fim de diminuir seu impacto emocional (Gross, 1998, 2015). Essa estratégia pode ser aplicada a situações externas, por exemplo, numa situação de seleção para um cargo, não ficar nervoso e enxergar como aprendizado, e também a situações internas, como não relacionar os batimentos cardíacos acelerados à ansiedade (Gross, 2015). Uma forma muito estudada de modificação cognitiva é a *reavaliação*, que envolve transformar cognitivamente a situação, a fim de alterar seu impacto emocional e é bastante utilizada para diminuir emoções negativas e aumentar emoções positivas (Ochsner & Gross, 2005). É possível ainda utilizar a *comparação com uma situação pior*, com o objetivo de alterar a emoção negativa (Gross, 1998).

Por fim, a *modulação da resposta* refere-se a influenciar diretamente os componentes experienciais, comportamentais ou fisiológicos da resposta emocional, enquanto a pessoa está experimentando ou expressando uma emoção indesejável (Gross, 1998, 2015; Harley et al., 2019). A modulação da resposta ocorre no final do processo gerador da emoção (Gross, 1998). Os exemplos incluem o uso de álcool, cigarros, drogas e até alimentos para alterar o estado de sentimento ou o exercício físico, a respiração profunda e as terapias de relaxamento, para modificar as respostas fisiológicas (Gross, 1998). Outra forma bastante estudada de modulação de resposta é a *supressão expressiva*, que se refere aos esforços contínuos para inibir o comportamento expressivo de uma emoção, mas não a sua experiência (Gross, 1998, 2015). A supressão pode levar o indivíduo a experimentar mais emoções negativas, a se isolar socialmente, apresentar menos satisfação com a vida, autoestima baixa, pessimismo, e até a apresentar mais sintomas de depressão (Gross & John, 2003).

Nos estudos de Garnefski e Kraaij (2007) algumas estratégias de regulação das emoções também foram identificadas, a saber: *culpar a si próprio*, *culpar o outro*, *ruminar* ou *focar o pensamento numa situação*, *catastrofização*, *colocar a situação em perspectiva*, *repensar a situação de forma positiva*, *reavaliar a situação positivamente*, *aceitar* e *repensar o planejamento*. Nas estratégias de *culpar a si próprio* e *culpar o outro*, o indivíduo atribui a responsabilidade pelo que está sentindo ou pelo que sentiu a si mesmo, ao ambiente ou à outra pessoa. Na *ruminação* e no *foco de pensamento*, o indivíduo tem pensamentos frequentes em relação aos sentimentos experienciados em determinado evento. A estratégia *catastrofização* está relacionada aos pensamentos que atribuem um significado muitas vezes pior do que o fato que realmente aconteceu para eliciar determinada emoção. *Colocar em perspectiva* consiste em relativizar a situação vivenciada, comparando com outras situações. *Repensar positivamente* significa substituir os pensamentos da situação que gerou a emoção por conteúdos mais prazerosos e agradáveis. Na *reavaliação positiva* o indivíduo busca atribuir um sentido positivo para a emoção e para o evento que vivenciou. O *aceitar* envolve compreender que a emoção experimentada é necessária para aquele momento e não precisa ser modificada e, finalmente, *repensar o planejamento* refere-se a considerar diferentes possibilidades e medidas que podem ser adotadas para lidar com as emoções negativas ocasionadas por determinado evento (Garnefski & Kraaij, 2007).

Outros autores que também pesquisaram as estratégias de regulação emocional mencionam *sair da situação da emoção e se envolver com outra tarefa*, bem como *se afastar de uma determinada situação*, como exemplos de tentativas de alterar a vivência da emoção (Flavell, Miller & Miller, 1999). Ainda, a *busca de informações e apoio social* é outra estratégia de regulação, na qual o indivíduo tenta controlar as emoções por meio da ajuda de outras pessoas, a fim de manter o bem-estar emocional (Coats & Blanchard-Fields, 2008).

De maneira geral, as estratégias de regulação da emoção são voltadas para modificar o pensamento ou a situação, visando regular uma emoção para manter o bem-estar emocional. Essas estratégias podem ser utilizadas no início ou no final do processo gerador da emoção e podem ser consideradas adaptativas ou não a partir do contexto ou situação em que são utilizadas (Gross, 1998, 2015). As pesquisas internacionais e nacionais localizadas nas bases de dados eletrônicas referentes ao tema da presente pesquisa – as estratégias de regulação da motivação e da emoção e a formação de professores – serão apresentadas no capítulo seguinte.

Capítulo 3 – Estratégias de Regulação da Motivação e da Emoção de Estudantes de Cursos de Formação de Professores: Relatos de Pesquisas

Com o objetivo de conhecer o estado da arte acerca das pesquisas que investigaram as estratégias de regulação da motivação e da emoção utilizadas por estudantes de cursos de formação de professores e que examinaram possíveis relações do relato de uso dessas estratégias e as variáveis demográficas e de vida acadêmica dos participantes tais como: idade, gênero, semestre de curso, curso ou área de conhecimento, entre outras, foi realizada uma busca de estudos acerca desses temas na literatura científica internacional e nacional. O levantamento da produção internacional e nacional ocorreu nas bases de dados e periódicos eletrônicos virtuais *Scientific Library OnLine – SciELO*, *Biblioteca Virtual da Saúde – BVS-Psi*, *American Psychological Association – APA*, *Education Resources Information Center – ERIC*, *Science Direct*, *Scopus* e *Redalyc*. A seleção dos trabalhos incluiu somente artigos científicos de periódicos. Foram excluídos bancos de dados com teses e dissertações.

A revisão de literatura compreendeu o período entre os anos de 2015 a 2020. Para a busca de trabalhos nacionais acerca das estratégias de regulação da emoção, a revisão foi realizada entre os anos de 2010 a 2020, em virtude da não localização de estudos publicados no recorte temporal de 5 anos. Buscou-se também estudos sobre a temática de interesse realizados durante a pandemia do coronavírus, publicados nos anos de 2020, 2021, até meados de 2022 (mencionados separadamente nos itens 3.2.2 e 3.4.2). Para a investigação dos trabalhos internacionais publicados sobre as estratégias de regulação da motivação que futuros professores conhecem e relatam utilizar, foram empregadas as seguintes palavras-chave: “*Self-regulation of Motivation*”, “*Motivation Regulation*”, “*Regulation of Motivation*”, “*Motivational Regulation*”, “*Motivational Strategies*”, “*Regulation of Motivation Strategies*”, “*Strategies for Self-Regulation of Motivation*”, “*Motivation Regulation Strategies*”, “*Motivational Regulation Strategies*”, “*Teacher Motivation*”, “*Regulatory Strategies*”, “*University Students*”, “*University Education*”, “*College Students*”, “*Undergraduate*”, “*Postsecondary Students*”, “*Teacher Education*”, “*Teacher Education Students*”, “*Teachers Formation*”, “*Teachers*”, “*Teaching*”, “*Faculty*”, “*Higher Education*”, “*Higher Education Students*”. Para tentar localizar as publicações internacionais sobre as estratégias de regulação da emoção conhecidas e utilizadas por estudantes de cursos de formação de professores, as palavras-chave que nortearam a busca foram: “*Self-regulation of Emotion*”, “*Emotion Regulation*”, “*Strategies for Self-Regulation of Emotion*”, “*Emotion Regulation Strategies*”, “*Emotional Regulation Strategies*”, “*Teacher Emotions*”, “*Student Perceptions*”,

“Suppression”, “Reappraisal”, “Positive Emotions”, “Negative Emotions”, “Academic Emotions”, “Epistemic Emotions”, “Basic Emotions”, “Regulatory Strategies”, “University Students”, “University Education”, “College Students”, “Undergraduate”, “Postsecondary Students”, “Teacher Education”, “Teacher Education Students”, “Teachers Formation”, “Teachers”, “Teaching”, “Faculty”, “Higher Education”, “Higher Education Students”.

Já a investigação acerca das publicações nacionais sobre o relato de uso de estratégias de regulação da motivação por estudantes de cursos de formação de professores, foi direcionada pelos termos “Regulação da Motivação para Aprender”, “Regulação Motivacional”, “Regulação da Motivação”, “Estratégias de Regulação da Motivação”, “Estratégias de Regulação Motivacional”, “Formação de Professores”, “Estudantes do Ensino Superior”, “Alunos Universitários”, “Estudantes Universitários”, “Pedagogia”, “Licenciatura”. Para a busca dos artigos com a temática das estratégias de regulação da emoção utilizadas por futuros professores, as palavras-chave empregadas foram “Autorregulação da Emoção para Aprender”, “Autorregulação Emocional para Aprender”, “Regulação da Emoção para Aprender”, “Regulação Emocional”, “Regulação da Emoção”, “Estratégias de Regulação da Emoção”, “Estratégias de Regulação Emocional”, “Formação de Professores”, “Estudantes do Ensino Superior”, “Alunos Universitários”, “Estudantes Universitários”, “Pedagogia”, “Licenciatura”.

Ainda, foram empreendidas também buscas por pesquisas internacionais e nacionais que investigassem de forma conjunta possíveis relações entre o relato de uso das estratégias de regulação da motivação e da emoção de estudantes de cursos de formação de professores. Na busca internacional, a título de exemplo, as palavras utilizadas foram *“Self-regulation of Emotion”* e *“Self-regulation of Motivation”*; *“Self-regulation of Emotion and Motivation”*; *“Emotional and Motivational Regulation Strategies”*; *“Self-regulation of Emotion”*, *“Self-regulation of Motivation”* e *“Regulatory Strategies”*, juntamente com os termos *“University Students”, “University Education”, “Teacher Education”, “Teachers Formation”, “Teachers”, “Higher Education”*, que especificavam a escolaridade dos participantes. Na busca por estudos nacionais, a combinação foi realizada com as palavras “Regulação da Motivação” e “Regulação da Emoção”; “Estratégias de Regulação da Motivação” ou “Estratégias de Regulação Motivacional” e “Estratégias de Regulação da Emoção” ou “Estratégias de Regulação Emocional”, em conjunto com “Formação de Professores”, “Estudantes do Ensino Superior”, “Alunos Universitários”, “Estudantes Universitários”, “Pedagogia”, “Licenciatura”, que se referiam ao grau de escolaridade dos participantes.

Os estudos selecionados foram somente os de caráter descritivos-correlacionais que estabelecessem relação com os objetivos e com as características dos participantes do presente estudo, isto é, pesquisas sobre o relato do uso das estratégias de regulação da motivação e/ou da emoção e as possíveis relações com as variáveis demográficas dos participantes tais como: idade, gênero, ano e semestre de curso, entre outras. As pesquisas deveriam ter sido realizadas com estudantes de cursos de formação de professores, com faixa etária a partir de 18 anos. Caso não fossem localizados estudos com essa população, a investigação poderia ter sido empreendida com estudantes universitários.

De acordo com os critérios de inclusão utilizados para a escolha dos trabalhos, os dados provenientes das pesquisas selecionadas serão apresentados a seguir, em ordem cronológica, do mais antigo para o mais atual. Primeiramente, serão descritos os estudos internacionais e nacionais sobre o relato do uso das estratégias de regulação da motivação com participantes de cursos de formação de professores ou com estudantes universitários. Em seguida, as pesquisas internacionais e nacionais referentes às estratégias de regulação da emoção utilizadas por futuros docentes ou por estudantes universitários serão expostas. Posteriormente, o único trabalho encontrado que investigou conjuntamente as estratégias de regulação da motivação e da emoção de estudantes do Ensino Superior em estágio docente será relatado.

3.1 Estratégias de Regulação da Motivação e Formação de Professores

A busca por trabalhos que investigaram as estratégias de regulação da motivação empregadas por participantes do Ensino Superior localizou um total de seis artigos sobre o tema, cinco internacionais e um nacional. Como pode ser visto na Tabela 1, dos seis estudos encontrados, somente dois, um internacional e um nacional, tinham como público alvo estudantes de cursos de formação de professores. Apenas o trabalho nacional incluiu a variável demográfica gênero nas análises, uma das variáveis de interesse da presente pesquisa. Os outros quatro artigos com amostras de estudantes universitários serão descritos posteriormente no item 3.2. A maioria dessas publicações aconteceu nos anos 2017 e 2020, totalizando dois artigos publicados em cada ano.

Tabela 1

Características dos Artigos Localizados na Revisão de Literatura Sobre Estratégias de Regulação da Motivação no Ensino Superior

Título do Artigo	Autores/Ano de Publicação	Amostra	Origem dos Autores	Banco de Dados
1) Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being	Carola Grunschel, Malte Schwinger, Ricarda Steinmayr e Stefan Fries, 2016	estudantes universitários	Alemanha	Science Direct
2) Escala de avaliação das estratégias de regulação da motivação de alunos universitários: um estudo piloto	Natália Moraes Góes e Evelyn Boruchovitch, 2017	estudantes de cursos de licenciatura	Brasil	Redalyc
3) Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies	Malte Schwinger e Nantje Otterpohl, 2017	estudantes de ensino médio e universitários	Alemanha	Science Direct
4) The role of personality in motivational regulation and academic procrastination	Tajana Ljubin-Golub, Ema Petričević e Daria Rovin, 2019	estudantes universitários	Croácia	ERIC
5) Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success?	Olena Kryshko, Jens Fleischer, Julia Waldeyer, Joachim Wirth e Detlev Leutner, 2020	estudantes de programas de formação de professores	Alemanha	Science Direct
6) Building a structural model of motivational regulation and learning engagement for undergraduate and graduate students in higher education	Heoncheol Yun e Sanghoon Park, 2020	estudantes universitários e pós-graduandos	Estados Unidos	ERIC

As pesquisas internacionais sobre as estratégias de regulação da motivação de estudantes de cursos de professores serão descritas a seguir.

3.1.1 Pesquisas Internacionais sobre as Estratégias de Regulação da Motivação de Estudantes de Cursos de Formação Professores

A busca por estudos internacionais sobre as estratégias de regulação da motivação de estudantes em cursos de formação de professores resultou em apenas um artigo localizado acerca dessa temática.

Na pesquisa de Kryshko, Fleischer, Waldeyer, Wirthb e Leutner (2020) foram realizados dois estudos, um transversal e um longitudinal, para examinar se existiam associações entre o uso de diferentes estratégias motivacionais com o desempenho acadêmico e a intenção de evasão. O estudo detalhado será o transversal, por ser o mesmo método adotado na presente pesquisa. Os participantes foram 249 alunos de uma universidade alemã, cursando graduação em vários programas de formação de professores. Na amostra, 66,3% eram mulheres, e a média de idade dos estudantes era de 21,6 anos. As estratégias de regulação da motivação foram avaliadas a partir do instrumento de Schwinger et al. (2007, 2009); o controle do

desempenho acadêmico foi mensurado pelo histórico escolar do Ensino Médio (as notas na Alemanha variam entre ‘1 – muito bom’ a ‘6 – insuficiente’); o esforço acadêmico foi examinado pela subescala esforço da versão alemã do questionário sobre estratégias motivacionais para aprendizagem, dos autores Pintrich et al. (1993); e por fim, a intenção de abandono foi aferida a partir de uma adaptação realizada pelos autores, de cinco itens, do tipo Likert de 6 pontos, desenvolvidos por Dresel e Grassinger (2013) e mais um item adicionado por Ströhlein (1983). As estratégias mais citadas foram *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* e *autoconsequenciação*. Já as menos mencionadas foram *monólogo interno orientado à meta performance-evitação* e *aprimoramento do interesse situacional*. Todas as estratégias de regulação motivacional, exceto a de *aprimoramento do interesse situacional*, se correlacionaram de forma significativa e positiva com o esforço acadêmico. Entre as oito estratégias de regulação da motivação presentes no instrumento, seis se associaram significativamente a melhor desempenho acadêmico: *monólogo interno orientado à meta domínio*, *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação*, *monólogo interno orientado à meta performance-evitação*, *aprimoramento do interesse situacional*, *aprimoramento de significado pessoal* e *estabelecimento de metas proximais*. Do total de estratégias, três foram associadas a menor intenção de abandono: *monólogo interno orientado à meta domínio*, *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* e *estabelecimento de metas proximais*. Foram observadas também correlações significativas entre o esforço acadêmico e as estratégias de aprendizagem, associadas a um melhor desempenho acadêmico e menor intenção de abandono.

O resultado da busca por pesquisas nacionais relacionadas às estratégias de regulação da motivação na formação de professores será apresentado a seguir.

3.1.2 Pesquisas Nacionais sobre as Estratégias de Regulação da Motivação de Estudantes de Cursos de Formação Professores

Entre as pesquisas nacionais, conforme mencionado anteriormente, foi localizada apenas uma que investigou as estratégias de regulação da motivação de estudantes em cursos de formação de professores. Segue a descrição desse estudo.

Góes e Boruchovitch (2017) empreenderam um estudo piloto para investigar a adequação da versão traduzida da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação da Motivação para Estudantes Universitários (Wolters & Bizon, 2013, traduzida por Boruchovitch, Góes & Felicori, 2016) para o contexto universitário do Brasil. O estudo buscou

ainda examinar quais estratégias de regulação da motivação eram mais apontadas pelos participantes e se havia diferença estatisticamente significativa entre o relato de uso das estratégias em relação ao gênero e à área de conhecimento deles. A amostra foi composta por 42 estudantes, dos quais 64,3% eram do gênero feminino, matriculados em diferentes cursos de licenciaturas nas áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas de uma Universidade Pública do interior de São Paulo. A faixa etária dos participantes não foi informada. Os estudantes mencionaram utilizar moderadamente estratégias de regulação da motivação. As estratégias mais e menos citadas foram as que compõem os fatores *regulação pelo valor* e *reativação do interesse*, respectivamente. Outro fator bastante relatado foi o de *monólogo interno orientado ao bom desempenho*, o que revela que os alunos apresentaram grande preocupação em fazer um bom trabalho ou tirar boas notas. Em relação ao gênero dos participantes, houve diferença estatisticamente significativa apenas no fator *autoconsequenciação*: participantes do gênero feminino declararam utilizar mais essa estratégia. Entretanto, a variável gênero não estava equilibrada nesse estudo. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre o relato de uso das estratégias e as diferentes áreas de conhecimento (cursos) dos estudantes.

Estudos com investigações acerca do uso de estratégias de regulação da motivação por estudantes universitários serão apresentados nos itens seguintes.

3.2 Estratégias de Regulação da Motivação de Estudantes Universitários

Como foram localizados apenas um estudo internacional e um nacional com estudantes de cursos de formação de professores, a revisão de literatura foi ampliada para contemplar também a busca por investigações sobre as estratégias de regulação da motivação utilizadas por estudantes universitários. Foram encontrados quatro artigos sobre o tema, todos internacionais. Uma das pesquisas incluiu a variável gênero nas análises. Os estudos localizados serão descritos a seguir.

3.2.1 Pesquisas Internacionais sobre as Estratégias de Regulação da Motivação de Estudantes Universitários

O objetivo do estudo de Grunschel et al. (2016) foi o de investigar os efeitos do uso de estratégias de regulação motivacional no desempenho acadêmico, na procrastinação e no bem-estar de alunos universitários. Os participantes foram recrutados a partir de listas de discussão de uma universidade alemã e por meio de publicações na rede social *Facebook*. A

amostra foi composta por 419 estudantes, 286 mulheres e 133 homens, matriculados em uma variedade de cursos, principalmente humanidades. A faixa etária dos alunos era de 24,45 anos. Em média, estavam no sexto semestre de curso. O uso de diferentes estratégias de regulação motivacional foi medido por meio do questionário alemão de Schwinger et al. (2007, 2009). A procrastinação acadêmica foi avaliada pela escala de procrastinação de Tuckman (1991), traduzida e adaptada às necessidades do contexto acadêmico alemão. O desempenho acadêmico foi mensurado pela média das duas últimas notas dos estudantes em seus respectivos cursos. O relato do uso das estratégias de regulação da motivação, exceto a estratégia de *monólogo interno orientado à meta performance-evitação*, foi significativamente associado a um alto desempenho e à baixa procrastinação acadêmica. A estratégia de *monólogo interno orientado à meta performance-evitação* foi a única que pareceu ser pouco adaptativa no estudo, já que se mostrou associada à alta procrastinação acadêmica e se correlacionou negativamente com o baixo desempenho acadêmico. A maior correlação negativa encontrada foi entre a estratégia de *estabelecimento de metas proximais* e a procrastinação acadêmica. Houve correlação negativa também entre a procrastinação e o desempenho acadêmico dos alunos. Estudantes com as maiores notas nos cursos relataram menor procrastinação acadêmica.

Com o propósito de avaliar a importância e a eficácia de oito estratégias de regulação motivacional, Schwinger e Otterpohl (2017) empreenderam um estudo com três amostras de estudantes alemães de ensino médio e superior. A primeira amostra consistiu de 531 participantes, todos do ensino superior, a segunda de 613 participantes do ensino superior e a terceira de 301 estudantes do ensino médio. A amostra que mais interessa para a presente revisão de literatura é a primeira, pois se trata de um estudo transversal com estudantes do ensino superior; a segunda amostra refere-se a um estudo longitudinal. No primeiro estudo, 362 participantes eram do gênero feminino. A média de idade dos participantes foi de 24,19 anos. Os estudantes eram de várias universidades alemãs, sendo 35% matriculados em disciplinas científicas, 50% em ciências humanas e os demais em outras disciplinas. No total, 55% estavam matriculados nos cinco primeiros semestres de seus estudos, enquanto os demais estavam nos semestres finais. Os instrumentos utilizados foram o questionário de estratégias de regulação motivacional de Schwinger et al. (2007, 2009) e a subescala de esforço da versão alemã do questionário sobre estratégias motivacionais para aprendizagem, dos autores Pintrich et al. (1993). De maneira geral, os resultados demonstraram diferenças no relato de uso de duas estratégias em relação à variável gênero. O *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* foi significativamente maior no gênero masculino (46%) do que para estudantes do gênero feminino (28%). Por outro lado, *monólogo interno orientado à meta performance-*

evitação apareceu mais entre as mulheres (6%) em comparação com estudantes do gênero masculino (1%). Todas as estratégias de regulação da motivação se relacionaram positivamente ao esforço dos alunos, porém em graus diferentes. As estratégias mais relatadas pelos estudantes foram o *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* e a *autoconsequenciação*. O *aprimoramento de interesse situacional* foi a estratégia menos usada pelos estudantes.

Em uma pesquisa realizada com 274 participantes de uma universidade pública em Zagreb, na Croácia, Ljubin-Golub, Petričević e Rován (2019) estudaram o papel da autorregulação motivacional na procrastinação acadêmica, relacionando à personalidade dos participantes. Os estudantes eram em sua maioria mulheres (71%) e cursavam graduação em educação científica, a maioria deles em matemática (86%), e o restante em geografia (14%). Todos estavam no primeiro ano de curso. Os participantes tinham entre 19 a 35 anos, e a idade média foi de 21 anos. Os dados foram coletados por meio de um questionário para obtenção de dados demográficos e de personalidade, pelo questionário de estratégias de regulação motivacional de Schwinger et al. (2007), para avaliação das estratégias de regulação motivacional e por uma escala de três itens construída para avaliar a tendência dos alunos de adiar o cumprimento de suas obrigações de estudo, ou seja, a procrastinação. A personalidade foi examinada no estudo, pois, de acordo com as autoras, é um importante mecanismo relacionado às diferenças individuais na regulação da motivação. Entre os resultados, não foram encontradas interações entre a variável gênero e a personalidade em relação ao relato de uso de estratégias motivacionais. Alguns traços de personalidade pareceram impactar a procrastinação acadêmica. Alunos extrovertidos declaram maior uso de estratégias para tornar o estudo agradável (*interesse situacional*) e também *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação*, lembrando-se da importância de tirar boas notas. Relataram também utilizar mais frequentemente as estratégias de aumento do interesse intrínseco pela tarefa (*monólogo interno orientado à meta domínio*) e a *definição de metas proximais*. A estratégia mais relacionada à diminuição da procrastinação acadêmica foi a de *controle do ambiente*. Os alunos mencionaram que organizar o ambiente facilita o aprendizado e evita distrações.

Buscando construir um modelo estrutural de regulação motivacional e envolvimento de aprendizagem para alunos de graduação e pós-graduação, Yun e Park (2020) recrutaram participantes em duas grandes universidades públicas dos Estados Unidos. O número total de estudantes foi de 252, sendo 134 cursando pós-graduação e 118 cursando graduação. A média de idade dos pós-graduandos era de 35,67 anos e dos graduandos 20,87 anos. Entre os pós-graduandos, 98 eram do gênero feminino e 36 do masculino, e entre os

graduandos, 80 eram do gênero feminino e 38 do masculino. Tanto os pós-graduandos quanto os graduandos estavam matriculados no curso de introdução a tecnologia educacional, em turmas on-line (86 pós-graduandos e 52 graduandos) e presenciais (48 estudantes de pós-graduação e 66 estudantes de graduação). Foram utilizados três questionários de autorrelato. O primeiro para obtenção de dados demográficos como idade, gênero e nível acadêmico. O segundo para investigação das estratégias de regulação motivacional de Schwinger et al. (2009) e o terceiro para avaliação de três tipos de engajamento (engajamento comportamental, emocional e cognitivo), modificados a partir das escalas de engajamento de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004). Entre os resultados encontrados, os autores ressaltaram que as estratégias de regulação motivacional desempenharam um papel significativo no sentido de melhorar o esforço e a persistência dos alunos para concluir uma determinada tarefa de aprendizagem. As estratégias de *aprimoramento do interesse situacional* tiveram relação positiva significativa com os três tipos de engajamento, e também demonstraram um maior impacto no envolvimento emocional. Alunos que relataram utilizar estratégias para *controle do ambiente* expressaram um envolvimento comportamental significativamente maior em atividades de aprendizagem. Os estudantes que mencionaram as estratégias de *monólogo interno orientado à meta domínio* e *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação*, apresentaram uma tendência a mostrar um maior engajamento emocional e cognitivo. Além disso, o nível acadêmico dos alunos foi considerado um fator significativo que moderou a relação entre as estratégias de regulação motivacional e o engajamento, indicando que os alunos de pós-graduação parecem utilizar mais estratégias para regular sua motivação.

Em resumo, os estudos internacionais e nacionais sobre as estratégias de regulação da motivação de estudantes de cursos de formação de professores bem como os trabalhos internacionais sobre as estratégias de regulação motivacional de estudantes universitários, investigaram, em sua maioria, a relação entre o relato de uso destas estratégias e a procrastinação acadêmica (Grunschel et al., 2016; Ljubin-Golub et al., 2019). Foi interessante notar que o instrumento utilizado para investigar as estratégias de regulação motivacional em todas as pesquisas internacionais foi o de Schwinger et al. (2007, 2009). De maneira geral, as estratégias mais reportadas pelos estudantes foram *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* e *monólogo interno orientado à meta domínio*, o *estabelecimento de metas proximais* e o *controle do ambiente*. Além delas, os autores Schwinger e Otterpohl (2017) ressaltaram que a estratégia *autoconsequenciação* também pode ser considerada uma estratégia eficaz e útil para a regulação da motivação, embora não tenha ficado entre as mais relatadas no estudo. Essa estratégia também foi a mais citada na pesquisa internacional com

estudantes de cursos de formação de professores (Kryshko et al., 2020). Já a estratégia *monólogo interno orientado à meta performance-evitação* pareceu ser pouco adaptativa no estudo de Grunschel et al. (2016). Os autores hipotetizaram que essa estratégia quando relacionada ao desempenho pode desencadear emoções negativas nos alunos, não devendo ser recomendada para os estudantes. Ainda, duas pesquisas apontaram possíveis diferenças estatisticamente significantes entre o relato de uso de estratégias para regular a motivação e a variável gênero: verificou-se que as estratégias *autoconsequenciação* e *monólogo interno orientado ao bom desempenho* foram mais mencionadas por participantes do gênero feminino (Góes & Boruchovitch, 2017; Schwinger & Otterpohl, 2017) e a estratégia *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* foi mais reportada por estudantes do gênero masculino (Schwinger & Otterpohl, 2017).

3.2.2 A Regulação da Motivação de Universitários no Contexto da Pandemia: Breves Considerações

Como grande parte da presente pesquisa aconteceu durante o surto de infecção do Coronavírus (COVID-19), declarado como pandemia no Brasil em meados do mês de março de 2020, e nesse período a motivação dos estudantes foi muito impactada, foram realizadas buscas por estudos que investigaram possíveis mudanças na regulação da motivação de universitários durante esse momento mundialmente atípico. Localizou-se a pesquisa de Santamaría-Vázquez, Del Líbano, Martínez-Lezaun e Ortiz-Huerta (2021) que comparou os dados de alunos no início e após um período vivenciando a quarentena. Os resultados indicaram que a regulação da motivação dos participantes piorou conforme o confinamento avançava (Santamaría-Vázquez et al., 2021). Santamaría-Vázquez et al. (2021) salientam que esse resultado era esperado devido às mudanças que aconteceram nas situações de estudos, no entanto o impacto poderia ter sido menor se as tarefas fossem readaptadas para a modalidade on-line. De acordo com esses autores, as atividades que os alunos realizavam no ensino presencial continuaram as mesmas no ensino remoto e apenas a forma de apresentação delas foi alterada.

Os estudos internacionais e nacionais relacionados às estratégias de regulação da emoção e a formação de professores serão apresentados a seguir.

3.3 Estratégias de Regulação da Emoção e Formação de Professores

Como descrito em Pellisson e Boruchovitch (2022)³, foram localizados seis artigos que investigaram as estratégias de regulação da emoção relatadas por participantes do Ensino Superior. A Tabela 2 revela que apenas três foram sobre regulação da emoção e estudantes de cursos de formação de professores, dois internacionais e um nacional. O único estudo nacional encontrado, relacionou as variáveis idade e ano de curso com o uso das estratégias, variáveis essas que são de interesse da presente pesquisa. Foram descobertos outros três trabalhos com participantes estudantes universitários, que serão apresentados ulteriormente, no item 3.4. A maioria dessas publicações se concentrou entre os anos 2019 e 2020, e 2019 foi o ano com maior número de publicações de estudos, totalizando três artigos.

Tabela 2

Características dos Artigos Localizados na Revisão de Literatura Sobre Estratégias de Regulação da Emoção no Ensino Superior

Título do Artigo	Autores/Ano de Publicação	Amostra	Origem dos Autores	Banco de Dados
1) Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students	Denise Bortoletto e Evely Boruchovitch, 2013	estudantes de pedagogia	Brasil	SciELO
2) Investigation of EFL Student Teachers' Emotional Responses to Affective Situations during Practicum	Safaa Mohammad Alhebaishi, 2019	estudantes em programas de formação de professores	Arábia Saudita	ERIC
3) Influence of cognitive strategies of emotional regulation in the subjective and psychological well-being of university students	Corel Mateo Canedo, María Laura Andrés, Lorena Canet-Juric e Josefina Rubiales, 2019	estudantes universitários	Argentina	Redalyc
4) Profiles of Cognitive Emotion Regulation and their Association with Emotional Traits	Amaia Lasa-Aristu, Begoña Delgado-Egido, Francisco P. Holgado-Tello, Pedro J. Amor e Francisco J. Domínguez-Sánchez, 2019	estudantes universitários	Espanha	Redalyc
5) Investigation of relationship between psychological well-being, self esteem, perceived general self-efficacy, level of hope and cognitive emotion regulation strategies	O. Nejat Akfirat, 2020	estudantes de cursos de formação pedagógica	Turquia	ERIC
6) Emotion regulation strategies and psychological wellbeing: Examining cognitive reappraisal and expressive suppression in an Emirati college sample	Zahir Vally e Khalid Ahmed, 2020	estudantes universitários	Emirados Árabes Unidos e Reino Unido	Scopus

³ Artigo “Estratégias de regulação emocional de futuros professores: uma revisão sistemática da literatura” publicado na revista Educação e Formação - ver Apêndice D.

As pesquisas internacionais sobre regulação emocional de estudantes de cursos de formação de professores serão descritas a seguir.

3.3.1 Pesquisas Internacionais sobre as Estratégias de Regulação da Emoção de Estudantes de Cursos de Formação de Professores

Durante a realização de um estágio profissionalizante para a docência, 70 graduandas de um Programa de Diploma Educacional numa Universidade da Arábia Saudita participaram da pesquisa qualitativa de Alhebaishi (2019). O objetivo foi investigar as respostas emocionais de professores em formação e como eles regulam ou lidam com as respostas emocionais. Todas as participantes do estudo eram mulheres, com idades variando entre 23 a 27 anos. As estudantes frequentavam o segundo semestre do curso. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: um diário reflexivo emocional e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados obtidos a partir da análise do conteúdo das entrevistas revelaram que as futuras professoras empregaram várias estratégias de regulação e de enfrentamento para melhorar emoções positivas e reduzir as negativas, como evitação de confronto, encontrar maneiras de resolver problemas, mascarar emoções ou manter as expressões faciais sob controle, suprimir a raiva, realizar respiração profunda e buscar apoio social com sua família e com supervisores. As participantes relataram também dificuldades para distinguir quais estratégias foram mais eficazes e funcionaram melhor em situações específicas.

O estudo de Akfirat (2020) consistiu na investigação da relação entre bem-estar psicológico, autoestima, autoeficácia geral percebida, nível de esperança e estratégias de regulação da emoção de estudantes cursando formação pedagógica em uma universidade da Turquia. Foram incluídos 403 participantes na amostra, entre eles 206 mulheres e 197 homens, com idade média de 27,7 anos. A maioria estava no último ano de curso (64,5%). Os instrumentos utilizados foram a versão abreviada da escala de bem-estar psicológico (Ryff, 1989, adaptada por Akin, 2008), a escala de desesperança de Beck (1974), a escala geral de autoeficácia (Schwarzer & Jarusalem, 1979, reduzida por Aypay, 2010), a escala de autoestima de Rosenberg (1965) e a escala de regulação da emoção cognitiva (Garnefski et al., 2001). De acordo com os resultados da pesquisa, as estratégias mais relatadas foram *concentrar-se novamente no plano, reavaliação positiva e ruminação*. As correlações obtidas mostraram que conforme aumentava a desesperança, as pontuações de bem-estar psicológico, de autoestima, de autoeficácia geral e de algumas estratégias de regulação emocional

(*reorientação para o plano, reorientação positiva, reavaliação positiva e colocar em perspectiva*) diminuía. À medida que as pontuações de bem-estar psicológico cresciam, as pontuações de autoestima, de autoeficácia geral e de algumas estratégias de regulação da emoção (*reorientação para o plano, reorientação positiva, reavaliação positiva e colocar em perspectiva*) também aumentavam. Em contrapartida, as pontuações de *aceitação, culpar a si mesmo, culpar os outros e catastrofização* decresciam.

Estudos nacionais relacionados às estratégias de regulação da emoção e à formação de professores serão relatados a seguir.

3.3.2 Pesquisas Nacionais sobre as Estratégias de Regulação da Emoção de Estudantes de Cursos de Formação de Professores

Com o objetivo de investigar a relação entre as estratégias de aprendizagem e as estratégias de regulação emocional, bem como a contribuição da regulação emocional, da idade e do ano do curso sobre as pontuações de estratégias de aprendizagem, as autoras Bortoletto e Boruchovitch (2013) realizaram uma pesquisa com estudantes de Pedagogia. A amostra foi composta por 298 participantes de duas Universidades - uma pública e uma privada, de uma cidade do interior de Minas Gerais -, frequentando do primeiro ao quarto ano do curso. A faixa etária variou entre 18 a 54 anos e 96% eram do gênero feminino. Os dados foram coletados por meio de duas escalas para universitários do tipo Likert: a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (Santos & Boruchovitch, 2008) e a Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos, desenvolvida pelas autoras do estudo. Os resultados evidenciaram uma correlação positiva, moderada e significativa entre as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional dos participantes. Nesse sentido, os estudantes que relataram maior uso de estratégias de aprendizagem para melhorar o desempenho durante a realização de suas tarefas pareciam também ter mais capacidade de controlar a tristeza e a raiva e de manter sua alegria. As estratégias metacognitivas de aprendizagem se correlacionaram positivamente de forma significativa e moderada com a regulação emocional, o que sugere que quanto mais os estudantes planejam, monitoram e regulam sua aprendizagem, pode haver também maior possibilidade de regular suas emoções. Estudantes com uma faixa etária acima de 30 anos relataram maior uso de estratégias de aprendizagem e pareceram apresentar maior controle da raiva. Já os estudantes do primeiro ano, alegaram empregar menos estratégias desfavoráveis à sua aprendizagem e exercer maior controle sobre sua tristeza.

As pesquisas com alunos universitários que investigaram o emprego das estratégias de regulação da emoção serão relatadas a seguir.

3.4 Estratégias de Regulação da Emoção de Estudantes Universitários

Em virtude do número restrito de estudos encontrados na literatura internacional e nacional sobre as estratégias de regulação da emoção com estudantes de cursos de formação de professores, dois internacionais e um nacional, a revisão de literatura foi ampliada para contemplar também a busca por investigações sobre as estratégias de regulação da emoção de estudantes universitários. Foram encontrados três artigos sobre o tema, todos internacionais. Dois deles incluíram a variável gênero nas análises de dados. Essas pesquisas serão descritas a seguir.

3.4.1 Pesquisas Internacionais sobre as Estratégias de Regulação da Emoção de Estudantes Universitários

Canedo, Andrés, Canet-Juric e Rubiales (2019) empreenderam um estudo para verificar a influência das estratégias cognitivas de regulação emocional no bem-estar subjetivo e psicológico de universitários. Os participantes eram 84 estudantes cursando o terceiro, o quarto e quinto anos de Graduação em Psicologia em uma Universidade de Mar del Plata, na Argentina. Desses, 85% eram mulheres e 15% homens, com idade média de 23 anos. Para avaliação das estratégias cognitivas de regulação emocional, foi utilizada uma adaptação do questionário de regulação emocional cognitiva (Garnefski et al., 2001, adaptada por Medrano, et al., 2013). Para as medidas de bem-estar, foram empregadas a versão espanhola da escala de afeto positivo e afeto negativo (Watson et al., 1988, adaptada por Sandín et al., 1999) e a escala de satisfação com a vida (Diener et al., 1985, adaptada por Atienza et al., 2000). A estratégia mencionada com maior frequência foi o *planejamento*, seguida pela *reavaliação positiva*. Ambas foram associadas a uma maior experiência de afeto positivo. A estratégia *planejamento* se refere a antecipar as etapas de ação para lidar com um evento emocionalmente ativador e é considerada uma estratégia focada no problema. As estratégias cognitivas de regulação emocional que apresentaram coeficientes de maior correlação positiva com o bem-estar foram a *reavaliação positiva* e a *reorientação positiva*. A estratégia de maior correlação negativa com o bem-estar foi a *catastrofização*. Em menor grau, *culpar a si mesmo* e o *planejamento* mostraram associações com o bem-estar psicológico e subjetivo. As estratégias cognitivas de

regulação emocional que apresentaram pouca ou nenhuma associação com os indicadores de bem-estar foram *culpar os outros*, *ruminação*, *aceitação* e *tomada de perspectiva*.

Com o objetivo de identificar diferentes perfis de regulação emocional cognitiva e analisar a capacidade preditiva de afeto negativo, traços emocionais (ansiedade e raiva) e sintomatologia depressiva, Lasa-Aristu, Delgado-Egido, Holgado-Tello, Amor e Domínguez-Sánchez (2019) empreenderam um estudo com 350 estudantes de uma universidade Espanhola. A média de idade foi de 35,6 anos e 50,3% eram homens. Os instrumentos utilizados foram a versão espanhola do questionário de regulação emocional cognitiva (Garnefski et al., 2001, adaptação de Domínguez-Sánchez, Lasa-Aristu, Amor & Holgado-Tello, 2013), o Inventário de depressão de Beck (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979, versão em espanhol de Vázquez & Sanz, 1997), o Inventário de ansiedade traço-estado (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970, versão em espanhol por TEA, 1982), o Inventário de expressão de raiva traço-estado-2 (Spielberger, 1988, versão em espanhol de Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel & Spielberger, 2001) e a Escala de afetos positivos e negativos (Watson, Clark & Tellegen, 1988, versão em espanhol de Sandín et al., 1999). Nos resultados, foram identificados dois grupos de participantes com diferentes estilos de enfrentamento emocional em resposta a eventos estressantes, perfil 1, nomeado como ‘vulnerável’ e perfil 2, identificado como ‘protetor’. A maioria dos participantes (65%) foi classificada no grupo 2, caracterizado pelo relato de uso mais frequente de estratégias adaptativas de regulação da emoção e menos frequente de estratégias não adaptativas. Os estudantes do perfil 2 obtiveram pontuações médias mais altas no relato de uso de cinco estratégias adaptativas: *aceitação*, *reorientação positiva*, *reorientação no planejamento*, *reavaliação positiva* e *colocação em perspectiva*. Por outro lado, os participantes do perfil 1 pontuaram significativamente mais alto nas estratégias de *ruminação*, *catastrofização* e *culpar os outros*. Ao realizar uma análise discriminante, os pesquisadores encontraram que as variáveis com a melhor capacidade de prever o perfil de regulação emocional de um indivíduo foram: *reavaliação positiva*, *colocação em perspectiva* e *foco no planejamento*, sendo a *reavaliação positiva* a melhor das três. Em relação às análises quanto ao traço de ansiedade e raiva, sintomas depressivos e afeto positivo e negativo, os participantes do perfil 1 apresentaram um escore significativamente mais alto em sintomatologia depressiva, ansiedade traço e raiva, enquanto os do perfil 2 alcançaram um resultado mais alto em afeto positivo. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao gênero, na comparação entre os resultados dos dois grupos.

O estudo de Vally e Ahmed (2020), realizado com estudantes de uma faculdade dos Emirados Árabes, investigou especificamente duas estratégias de regulação emocional, a

reavaliação cognitiva e a *supressão expressiva* associadas ao bem-estar psicológico, bem como a tendência de obter apoio social de outras pessoas. A amostra foi composta por um total de 147 participantes, com idade média de 21,37 anos, sendo 89% mulheres. Os participantes estavam matriculados em vários cursos: psicologia (38,4%), engenharia (8,4%), ciência (15%), medicina (7,5%), estudos políticos (7,5%) e tecnologia da informação (7%). Entre eles, 36,7% cursavam o primeiro ano, 30% o segundo ano, 20,4% o terceiro e 12,2% o quarto ano. O questionário de regulação da emoção (Gross & John, 2003) mensurou as estratégias de regulação emocional. As estratégias de enfrentamento foram aferidas por duas escalas do breve inventário COPE (Carver, 1997). A experiência positiva e negativa e outros aspectos essenciais do funcionamento humano foram medidas por duas outras escalas (Diener et al., 2010). No geral, a amostra relatou uma maior preferência para o relato de uso da *reavaliação cognitiva* ao invés da *supressão expressiva*. Não foram encontradas diferenças significativas quanto ao gênero. O relato de uso de *reavaliação cognitiva* previu significativamente níveis elevados de bem-estar psicológico e maior probabilidade de os participantes exibirem afeto positivo. A *reavaliação cognitiva* foi positivamente associada também à busca de suporte social e emocional enquanto que com a *supressão expressiva* essa associação foi negativa. O relato de emprego da estratégia *supressão expressiva* foi significativamente preditivo de afeto negativo elevado e associado negativamente também com bem-estar.

Em síntese, entre os estudos internacionais e nacionais acerca das estratégias de regulação da emoção de estudantes de cursos de formação de professores e as pesquisas internacionais sobre as estratégias de regulação da emoção de estudantes universitários, foram elencadas as principais estratégias de regulação da emoção citadas pelos estudantes: *reorientação no planejamento*, *reavaliação positiva* ou *cognitiva* e *ruminação*. A variável mais estudada em relação à regulação emocional foi o bem-estar psicológico (Akfirat, 2020; Canedo et al., 2019; Vally & Ahmed, 2020). O questionário de regulação emocional cognitiva de Garnefski et al. (2001) foi o mais utilizado para mensurar as estratégias de regulação emocional nas amostras (Akfirat, 2020; Canedo et al., 2019; Lasa-Aristu et al., 2019). Foi possível observar também a associação entre o emprego das estratégias de *coping* (enfrentamento) e de regulação emocional nas pesquisas de Alhebaishi (2019) e Canedo et al. (2019). Os dois estudos que incluíram a variável gênero nas análises dos dados, não encontraram diferenças significativas no relato de uso das estratégias de regulação emocional e essa variável (Lasa-Aristu et al., 2019; Vally & Ahmed, 2020). Entretanto um estudo contemplou análises sobre a faixa etária e o ano de curso dos estudantes e foi evidenciado que estudantes na faixa etária

acima dos 30 anos pareceram controlar melhor a raiva. Ainda, estudantes do primeiro ano do curso alegaram exercer maior controle sobre sua tristeza (Bortoletto & Boruchovitch, 2013).

3.4.2 As Emoções e as Estratégias de Regulação Emocional de Universitários no Contexto da Pandemia: Breves Considerações

A pandemia do Coronavírus também impactou as emoções e a saúde mental dos estudantes e da população de uma forma geral (Brooks, Webster, Smith, Woodland, Wessely, Greenberg, & Rubin, 2020; Campos, Campos, Bueno, & Martins, 2021; Campos, Martins, Campos, Marôco, Saadiq, & Ruano, 2020; Cullen, Gulati, & Kelly, 2020; Ramírez-Ortiz, Castro-Quintero, Lerma-Córdoba, Yela-Ceballos, & Escobar-Córdoba, 2021). Neste sentido, foram realizadas buscas por estudos que investigaram as emoções e as estratégias de regulação emocional de universitários durante esse período. Pesquisas verificaram elevados níveis de estresse dos estudantes devido às indefinições que eles vivenciaram no decorrer das situações de adaptação dos estudos para o contexto remoto (Pompilus & Pompilus, 2021; Fuente, Pachón-Basallo, Santos, Peralta-Sánchez, González-Torres, Artuch-Garde, Paoloni, & Gaetha, 2021). A pandemia ocasionou aumento da ansiedade de estudantes do Ensino Superior, segundo Baloran (2020) que examinou as estratégias que os estudantes relataram utilizar para lidar com esse sentimento. Praticar atividades de relaxamento (exercícios, esportes, meditação e ouvir músicas), buscar apoio familiar e social, buscar apoio profissional, se distrair e desabafar para externalizar a emoção foram as estratégias mencionadas pelos participantes.

Um trabalho que abrangeu o relato do uso das estratégias de regulação da motivação e da emoção simultaneamente por estudantes de cursos de formação de professores será descrito a seguir.

3.5 Estratégias de Regulação da Motivação e da Emoção e Formação de Professores

Como um dos objetivos da presente pesquisa é examinar possíveis relações entre a regulação da motivação e a regulação da emoção dos estudantes, a revisão de literatura abrangeu também a busca por trabalhos que investigaram conjuntamente as estratégias de regulação da motivação e da emoção de estudantes de cursos de formação de professores. Foi localizado apenas um artigo internacional acerca desse tema. Ele será descrito na sequência.

O estudo de Reindl, Tulisb e Dresel (2020) buscou identificar perfis de estudantes universitários em relação ao uso de estratégias de regulação da motivação e da emoção após

situações de aprendizagens em que tivessem cometido erros. Os participantes foram 469 alunos de uma universidade pública na Alemanha, matriculados em cursos de Psicologia Universitária. A maioria era do gênero feminino (77,4%) e a idade média foi de 21,67 anos. Os participantes que estavam no primeiro ano letivo representaram 45,2% da amostra. O restante cursava outros semestres e também estava num programa de treinamento de professores - eram estagiários de professores de graduação. Apenas a *reavaliação cognitiva* e a *ruminação* foram avaliadas em relação às estratégias de regulação das emoções, medidas, respectivamente, por quatro itens desenvolvidos com base no questionário para a pesquisa de regulação emocional em crianças e adolescentes (Grob & Smolenski, 2009) e por quatro itens modificados da dimensão de preocupação da escala alemã de controle de ação (Kuhl, 1994). Entre as estratégias de regulação da motivação, as estratégias que compuseram o estudo foram *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* e *monólogo interno orientado à meta domínio*, ambas usando quatro itens cada, de duas subescalas do questionário de Schwinger et al. (2009). As estratégias de aprendizagem de elaboração e metacognição (nível profundo) e de organização e ensaio (nível superficial) também foram incluídas no estudo, todas de quatro subescalas de um questionário alemão adaptado (Wild, Schiefele & Winteler, 1992). A análise de perfil latente foi utilizada para identificar subgrupos de alunos com diferentes perfis de regulação emocional e motivacional. Foram identificados três perfis distintos, com diferentes valores de combinação do relato de uso de estratégias.

O primeiro perfil, reuniu a maioria dos alunos (65%), e foi caracterizado por altos níveis de relato de uso de estratégias adaptativas (*reavaliação cognitiva* e *monólogo interno orientado à meta domínio*) combinada com uma pontuação alta para a estratégia *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* e um valor baixo para a estratégia de *ruminação*. Assim, alunos com esse perfil pareceram reinterpretar seus erros de uma forma positiva e principalmente focar em seus ganhos de aprendizagem individuais, sem se preocupar com falhas anteriores e com as consequências negativas associadas. Os membros desse perfil foram nomeados como ‘alunos direcionados a objetivos’. O segundo perfil foi composto por 17,5% dos alunos. Eles apresentaram pontuações baixas na *reavaliação cognitiva* e no *monólogo interno orientado à meta domínio* (estratégias adaptativas) combinadas com altos valores de *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação*, bem como com altos níveis da estratégia de *ruminação*. Nesse sentido, os alunos definidos por este perfil se mostraram propensos a ter preocupações após cometerem erros, em vez de manterem a crença positiva de que os erros representam um elemento importante de aprendizagem e contribuem para o aprimoramento pessoal. No entanto, esses participantes se concentraram nos objetivos

relacionados às metas de desempenho e se esforçaram para obter boas notas. Devido a essa combinação de estratégias, os membros deste perfil foram chamados de ‘preocupados com a execução’. No terceiro perfil (17% dos alunos), ambas as estratégias adaptativas (*reavaliação cognitiva* e *monólogo interno orientado à meta domínio*), bem como a estratégia *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* foram menos relatadas em comparação com a estratégia de *ruminação*, considerada menos adaptativa. Deste modo, os alunos com esse perfil apresentaram uma tendência a ruminar sobre suas experiências de fracasso e pareciam mais propensos a focar os pensamentos no que fizeram de errado em vez de se concentrarem na tarefa que estavam realizando. De acordo com os autores, as ruminações pareceram impedir que os estudantes se concentrassem no desejo de aprender e melhorar seus conhecimentos e habilidades. Os membros desse perfil foram nomeados como ‘ruminadores inibidos’. Outros resultados interessantes do estudo em relação ao relato de uso das estratégias de aprendizagem foram que os ‘alunos direcionados a objetivos’ citaram maior uso de estratégias de elaboração e metacognição. No que diz respeito às estratégias de ensaio e organização, os ‘alunos direcionados a objetivos’ e os ‘preocupados com a execução’ mencionaram usar essas estratégias mais frequentemente do que os ‘ruminadores inibidos’.

A revisão de literatura também foi ampliada para buscar trabalhos sobre as estratégias de regulação da motivação e da emoção empregadas por estudantes universitários, entretanto não foram localizados estudos internacionais e nacionais que investigassem essas estratégias de maneira conjunta nessa população.

Em síntese, pelos achados da revisão de literatura é possível observar que a grande maioria das pesquisas, tanto as relacionadas às estratégias de regulação da motivação quanto às estratégias de regulação da emoção, foi realizada por dois ou mais autores (Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Canedo et al., 2019; Góes & Boruchovitch, 2017; Grunschel et al. 2016; Kryshko et al., 2020; Lasa-Aristu et al., 2019; Ljubin-Golub et al., 2019; Schwinger & Otterpohl, 2017; Vally & Ahmed, 2020; Yun & Park, 2020). Apenas um trabalho investigou o relato de uso de estratégias de regulação da motivação e da emoção de maneira conjunta. No estudo, a maioria dos alunos que pareciam ser regulados emocionalmente, utilizando mais estratégias adaptativas, aparentava ser também mais regulada em relação à sua motivação. Além disso, os mesmos estudantes relataram utilizar estratégias mais profundas de aprendizagem (Reindl et al., 2020). Analisando os artigos encontrados sobre estratégias de regulação da motivação no Ensino Superior, notou-se que foram realizadas mais pesquisas com estudantes universitários em geral (Grunschel et al., 2016; Ljubin-Golub et al., 2019; Schwinger & Otterpohl, 2017; Yun & Park, 2020), em comparação com as que incluíam estudantes de cursos

de formação de professores (Góes & Boruchovitch, 2017; Kryshko et al., 2020). Ainda, predominaram trabalhos de autores alemães, e o pesquisador Malte Schwinger foi coautor em dois deles (Grunschel et al. 2016; Schwinger & Otterpohl, 2017; Kryshko et al., 2020). Dentre os estudos localizados sobre estratégias de regulação da emoção no Ensino Superior, metade foi realizada com estudantes universitários (Canedo et al., 2019; Lasa-Aristu et al., 2019; Vally & Ahmed, 2020) e metade com futuros docentes (Akfirat, 2020; Alhebaishi, 2019; Bortoletto & Boruchovitch, 2013). Além disso, a origem dos autores foi diversa, entretanto um contou com autores de origens intercontinentais: Emirados Árabes e Reino Unido (Vally & Ahmed, 2020). Poucas investigações buscaram compreender se as variáveis demográficas estavam associadas ao relato de uso das estratégias de regulação da motivação ou da emoção. Foi interessante constatar também que nenhum estudo localizado investigou simultaneamente todas as variáveis de interesse da presente pesquisa. A variável demográfica mais incluída nas análises foi o gênero (Góes & Boruchovitch, 2017; Lasa-Aristu et al., 2019; Schwinger & Otterpohl, 2017; Vally & Ahmed, 2020). Entre as estratégias de regulação da motivação, duas foram mais reportadas por mulheres: *autoconsequenciação* e *monólogo interno orientado ao bom desempenho*, e uma foi mais mencionada por homens: *monólogo interno orientado à meta performance-aproximação* (Góes & Boruchovitch, 2017; Schwinger & Otterpohl, 2017). Entretanto, entre as pesquisas sobre o relato de uso de estratégias de regulação da emoção, não foram encontradas diferenças significativas em relação ao gênero (Lasa-Aristu et al., 2019; Vally & Ahmed, 2020). Uma publicação sobre regulação emocional incluiu a variável idade e ano de curso nas correlações (Bortoletto & Boruchovitch, 2013). Verificou-se que estudantes na faixa etária acima dos 30 anos pareceram ter um melhor controle da raiva e que estudantes do primeiro ano do curso alegaram exercer maior controle sobre sua tristeza (Bortoletto & Boruchovitch, 2013).

Ademais, constatou-se que a produção nacional ainda é muito escassa, totalizando apenas duas publicações acerca das variáveis principais (estratégias de regulação da motivação e da emoção), uma sobre as estratégias de aprendizagem e de regulação da emoção de estudantes de pedagogia (Bortoletto & Boruchovitch, 2013) e outra sobre as estratégias de regulação da motivação de alunos universitários (Góes & Boruchovitch, 2017). Nesse sentido, considerando a importância da regulação da motivação e da emoção como processos fundamentais para a aprendizagem dos futuros docentes, o presente trabalho busca preencher a lacuna existente nos estudos nacionais que se propõem a investigar as estratégias de regulação motivacional e emocional de alunos de cursos de formação de professores. Assim, a relevância do tema para o contexto educacional brasileiro, bem como a importância de se examinar a essas

variáveis conjuntamente na formação de docentes e na relação com variáveis demográficas que as impactam motivaram a realização da presente pesquisa. Neste sentido, os objetivos da presente são apresentados a seguir.

3.6 Objetivos

O presente estudo tem os seguintes objetivos:

- a) Identificar as estratégias de regulação da motivação e de regulação da emoção de estudantes de cursos de Graduação em Pedagogia e em Licenciaturas diversas em uma universidade pública brasileira;
- b) Examinar se existe relação entre a regulação da motivação e a regulação da emoção dos participantes;
- c) Investigar se existe diferença entre essas variáveis (estratégias de regulação da motivação e da emoção) e as variáveis demográficas (gênero e idade) e de vida acadêmica (semestre, turno de curso, curso e áreas de conhecimento dos cursos) desses estudantes;
- d) Verificar a importância relativa das variáveis demográficas e de vida acadêmica na predição do relato de uso das estratégias de regulação da motivação e da emoção;
- e) Analisar se o relato de uso das estratégias de regulação da emoção serão preditoras do relato de uso das estratégias de regulação da motivação e/ou vice-versa.

No próximo capítulo, Delineamento do Estudo, serão descritos o tipo de estudo, os participantes, as hipóteses, o procedimento de coleta de dados, os instrumentos e os procedimentos de análise dos dados que foram utilizados para a realização do estudo.

Capítulo 4 – Delineamento do Estudo

4.1 Tipo de Estudo

A presente pesquisa é de natureza descritivo-correlacional.

4.2 Participantes

A amostra desta pesquisa foi composta por 295 estudantes, 191 (64.75%) do gênero feminino e 104 (35.25%) do gênero masculino. Todos eram maiores de 18 anos. A faixa etária variou entre 18 a 49 anos de idade, com idade média de 22,83 anos, sendo que 58 (19.66%) tinham menos de 20 anos, 213 (72.20%) encontravam-se na faixa etária entre 20 a 29 anos e 24 (8.14%) possuíam mais de 30 anos. Os participantes estavam regularmente matriculados em cursos de Graduação em Licenciaturas diversas de uma universidade pública localizada no interior do Estado de São Paulo/Brasil. Do total de participantes, 77 (26.10%) frequentavam cursos nas áreas de Ciências Biológicas, 102 (34.58%) nas áreas de Ciências Exatas e 116 (39.32%) nas áreas de Ciências Humanas. Mais precisamente, os estudantes eram provenientes dos seguintes cursos de Licenciaturas: Pedagogia (n=59, 20.00%), Matemática (n=44, 14.92%), Ciências Biológicas (n=41, 13.90%), Física (n=24, 8.14%), Educação Física (n=23, 7.80%), Química (n=18, 6.10%), Dança (n=18, 6.10%), Geografia (n=16, 5.42%), Química e Física integrada (n=16, 5.42%), Enfermagem (n=13, 4.41%), Letras (n=7, 2.37%), Artes Visuais (n=6, 2.03%), Ciências Sociais (n=5, 1.69%), Música (n=3, 1.02%), Filosofia (n=1, 0.34%) e História (n=1, 0.34%). Destes estudantes, 19 (6.44%) frequentavam o 1º semestre, 18 (6.10%) o 2º, 36 (12.20%) o 3º, 51 (17.29%) o 4º, 31 (10.51%) o 5º, 26 (8.81%) o 6º, 24 (8.14%) o 7º, 35 (11.86%) o 8º, 13 (4.41%) o 9º e 42 (14.24%) o 10º semestre do curso. Além disso, 187 (63,39%) estudantes cursavam a graduação no turno de curso diurno/integral, e 108 (36,61%) eram do noturno. A amostra foi constituída por conveniência, apenas com os alunos que aceitaram participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.3 Hipóteses

No que concerne as hipóteses formuladas para a presente pesquisa, esclarece-se que algumas foram baseadas na literatura existente. Outras foram de natureza exploratória, dada a não localização de pesquisas empíricas sobre elas. As hipóteses são descritas a seguir:

- 1) Os estudantes da amostra relatarão utilizar poucas estratégias de regulação emocional e de regulação da motivação (Bortoletto, 2011; Góes & Boruchovitch, 2017);
- 2) Existirão diferenças significativas no relato de uso das estratégias de regulação emocional e das estratégias de regulação da motivação dos participantes no que concerne às variáveis demográficas (gênero e idade) e de vida acadêmica (semestre, turno de curso, curso e área de conhecimento do curso);

Embora a literatura da área apresente controvérsias quanto a natureza e a direção dessas diferenças, bem como tenham sido escassos os estudos que as tenham investigado, sobretudo no Brasil, aventam-se, com base na literatura existente, em linhas gerais, que:

2.1) estudantes do gênero feminino tenderão a relatar mais estratégias de regulação emocional e estratégias da regulação da motivação quando comparadas aos do masculino (Bortoletto, 2011; Góes & Boruchovitch, 2017; Wolters & Benzon, 2013);

2.2) estudantes mais velhos e mais avançados no curso tenderão a relatar mais estratégias de regulação emocional e estratégias de regulação da motivação quando comparados aos mais novos e menos avançados no curso (Gross, 1998; Kopp, 1989; Thompson, 1994);

2.3) existirão diferenças em relação ao relato de uso de estratégias de regulação emocional e de estratégias da regulação da motivação quando comparados ao turno de curso;

2.4) não haverá diferença estatisticamente significativa no relato de uso das estratégias de regulação emocional e de regulação da motivação quando comparados ao curso e à área de conhecimento do curso dos participantes (Góes & Boruchovitch, 2017);

3) Existirão correlações significativas, positivas e de magnitude moderada a alta entre os escores dos participantes nas escalas de regulação emocional e de regulação da motivação.

4) As variáveis demográficas (idade e gênero) e as de vida acadêmica (semestre, turno de curso, curso e área de conhecimento do curso) serão fatores de predição para o relato de uso de estratégias de regulação emocional e de regulação da motivação.

5) Algumas estratégias de regulação da motivação reportadas pelos participantes serão preditoras do relato de uso de algumas estratégias de regulação emocional e/ou vice-versa.

4.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram o Questionário sobre dados demográficos e de vida acadêmica, a versão adaptada para o contexto brasileiro da “Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários” de Wolters e Benzon (2013), realizada por Boruchovitch, Góes e Felicori (2016) e a “Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos” (Boruchovitch & Bortoletto, 2010). Os instrumentos serão descritos a seguir.

4.4.1 Questionário sobre Dados Demográficos e de Vida Acadêmica

Para coletar os dados demográficos e de vida acadêmica dos participantes, foi elaborado um conjunto de questões para obter informações dos estudantes acerca das variáveis idade, gênero, turno, semestre e curso em que estavam matriculados.

4.4.2 Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários – versão adaptada para o contexto brasileiro por Boruchovitch, Góes e Felicori (2016)

Esta escala foi elaborada por Wolters e Benzon (2013) e adequada e traduzida para a Língua Portuguesa após autorização dos autores por Boruchovitch, Góes e Felicori (2016), seguindo orientações da literatura (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012).

A escala tem como objetivo conhecer as diferentes estratégias de regulação da motivação relatadas por estudantes universitários, no sentido de sustentar ou manter o esforço, a persistência ou o desejo de completar uma tarefa acadêmica (Góes & Boruchovitch, 2017). A escala é composta por 30 itens, organizados em seis fatores: regulação pelo valor (6 itens), monólogo interno orientado ao bom desempenho (5 itens), autoconsequenciação (5 itens), controle das condições do ambiente (4 itens), reativação do interesse (5 itens) e monólogo interno orientado a aprender mais (5 itens). O instrumento é do tipo Likert com sete opções de resposta, que podem variar entre “nunca” (1), “muito raramente” (2), “raramente” (3), “às vezes” (4), “frequentemente” (5), “muito frequentemente” (6) e “sempre” (7). Não há itens com pontuação invertida, de modo que, quanto maior a pontuação do estudante em cada fator, mais frequente é o relato de uso de estratégias de autorregulação motivacional.

Conforme descrito por Góes e Boruchovitch (2017), no fator 1, regulação pelo valor, os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6 se referem ao esforço dos estudantes para tornar o conteúdo mais interessante, útil ou importante para aprender e, como exemplo de item, é possível citar “faço

um esforço para relacionar o que estamos aprendendo aos meus interesses pessoais”. No fator 2, monólogo interno orientado ao bom desempenho, os itens 7, 8, 9, 10, 11 representam a tendência dos alunos lembrarem a si mesmos sobre a importância de fazer um bom trabalho ou tirar boas notas nas atividades que eles precisam realizar e, como exemplo de item, pode-se apontar: “lembro a mim mesmo o quanto é importante tirar boas notas”. No fator 3, autoconsequenciação, os itens 12, 13, 14, 15, 16 correspondem às estratégias utilizadas pelos estudantes nas quais eles se autorrecompensam ao finalizar ou ao realizar uma tarefa e, como exemplo de item, pode-se mencionar: “prometo a mim mesmo algum tipo de recompensa, se eu terminar minhas leituras”. No Fator 4, controle das condições do ambiente, os itens 17, 18, 19, 20 refletem as estratégias empregadas pelos alunos na tentativa de controlar o seu espaço físico com a finalidade de realizar a tarefa prescrita e tem como exemplo de item: “modifico o ambiente ao meu redor de forma que fique mais fácil me concentrar nas tarefas escolares”. No Fator 5, reativação do interesse, os itens 21, 22, 23, 24, 25 representam estratégias que tentam deixar os estudos mais agradáveis e divertidos e, como exemplo de item, pode-se apontar: “tento mostrar a mim mesmo que realizar as atividades escolares pode ser divertido”. No Fator 6, monólogo interno orientado a aprender mais, os itens 26, 27, 28, 29, 30 se referem aos esforços dos alunos para melhorar a sua compreensão ou aprender o máximo que puder e, como exemplo de item, pode-se citar: “desafio a mim mesmo a terminar as tarefas escolares e aprender o máximo possível”.

No estudo original de Wolters e Benzon (2013), realizado em uma amostra de 215 estudantes de uma universidade do Texas/Estados Unidos, foram encontrados altos índices de consistência interna dos fatores da escala, medida pelo Alpha de Cronbach: Fator 1 – Regulação pelo valor ($\alpha=0.91$), Fator 2 – Monólogo interno orientado ao bom desempenho ($\alpha=0.84$), Fator 3 – Autoconsequenciação ($\alpha=0.91$), Fator 4 – Controle das condições do ambiente ($\alpha=0.77$), Fator 5 – Reativação do interesse ($\alpha=0.88$) e Fator 6 – Monólogo interno orientado a aprender mais ($\alpha=0.88$).

No processo de adaptação transcultural do instrumento, a escala foi traduzida, do inglês para o português, e analisada por duas *experts* na temática. Dúvidas, no que concerne ao sentido de poucos termos em alguns itens, foram tiradas com os autores da escala, pelos pesquisadores que a traduziram, por meio de e-mails. Os autores dos instrumentos foram também informados dos procedimentos a serem seguidos. Após essa etapa, o instrumento seguiu para a tradução reversa (*back translation*) para o idioma de origem e uma nova análise dos itens foi realizada. Após os ajustes necessários em sete itens, que tiveram a sua tradução revisada e reenviada para a *back translation*, o instrumento pareceu adequado para a realização

de um estudo-piloto. O estudo-piloto foi empreendido com uma amostra preliminar de 42 estudantes universitários, cursando licenciaturas diversas em uma universidade pública localizada no interior do Estado de São Paulo, Brasil. Os participantes foram convidados a descrever suas impressões sobre a inteligibilidade e adequação dos itens. O resultado do estudo-piloto revelou que os estudantes não tiveram dúvidas quanto às instruções e a clareza dos itens. Ainda, verificou-se altos índices de consistência interna, aferido pelo Alpha de Cronbach, para a escala total ($\alpha=0.90$) e para os fatores: Fator 1 – Regulação pelo valor ($\alpha=0.79$), Fator 2 – Monólogo interno orientado ao bom desempenho ($\alpha=0.88$), Fator 3 – Autoconsequenciação ($\alpha=0.97$), Fator 4 – Controle das condições do ambiente ($\alpha=0.85$), Fator 5 – Reativação do interesse ($\alpha=0.84$) e Fator 6 – Monólogo interno orientado a aprender mais ($\alpha=0.92$) (Góes & Boruchovitch, 2017).

Na presente pesquisa, obteve-se também alta consistência interna para todos os fatores da escala: Fator 1 – Regulação pelo valor ($\alpha=0.79$), Fator 2 – Monólogo interno orientado ao bom desempenho ($\alpha=0.91$), Fator 3 – Autoconsequenciação ($\alpha=0.95$), Fator 4 – Controle das condições do ambiente ($\alpha=0.79$), Fator 5 – Reativação do interesse ($\alpha=0.84$) e Fator 6 – Monólogo interno orientado a aprender mais ($\alpha=0.86$). Em linhas gerais, os resultados dos valores de consistência interna da escala nas amostras brasileiras foram semelhantes entre si e similares aos encontrados na pesquisa de Wolters e Benzon (2013).

4.4.3 Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos

Esta escala foi elaborada por Boruchovitch e Bortoletto (2010) com o objetivo de identificar o emprego ou a ausência de estratégias de regulação emocional e avaliar a percepção da emoção (em si e no outro). Para a elaboração dos itens, as autoras se basearam nas estratégias de regulação das emoções mais frequentemente encontradas nas literaturas internacional e nacional, tais como: *relativização (colocar em perspectiva)*, *culpar a si e culpar o outro*, *ruminação*, *sair da situação*, *supressão da expressão emocional*, *disfarçar a emoção*, *externalização*, *busca de apoio afetivo e social* e *atividades de distração* (Del Prette & Del Prette, 2005; Flavel et al., 1999; Gross, 1998, 2001; Gross & John, 2003; Gross, et al., 2006; John & Gross, 2004; Lopes & Loureiro, 2007; Oliveira, Dias & Roazzi, 2003). Inclui também as estratégias *aceitação*, *isolamento* e *técnicas de relaxamento*, que emergiram em uma questão aberta em um estudo-piloto realizado com 12 participantes durante a construção da escala. O instrumento é composto por 89 itens fechados, agrupados em três subescalas destinadas a

avaliar as emoções tristeza (34 itens), raiva (34 itens) e alegria (21 itens). Conforme descrito por Felicori (2017), além desses itens, cada subescala apresenta duas perguntas abertas acerca da percepção do participante em relação às estratégias que ele utiliza para regular suas emoções e à outras possíveis estratégias que ele emprega, mas que não foram incluídas no presente estudo. A escala é do tipo Likert com quatro opções de resposta, que podem variar entre "não tem nada a ver comigo" (1), "tem pouco a ver comigo" (2), "me descreve bem" (3) e "me descreve muito bem" (4). Nesse sentido, respostas mais próximas do número 4 referem-se a uma maior ocorrência da situação ou a um maior relato do uso da estratégia especificada em cada item. A pontuação total da escala pode variar de 89 a 356. A escala foi construída de forma que, quanto maior a pontuação total obtida pelo respondente, mais adaptativas serão consideradas suas estratégias de regulação emocional. Durante a aplicação, é sugerido que os participantes pensem em uma situação na qual sentiram a emoção correspondente à avaliada na escala para que respondam as questões referentes a ela. Na presente pesquisa, os estudantes foram orientados a pensar em uma situação que vivenciaram durante a pandemia.

Nas subescalas que avaliam a tristeza e a raiva, os itens 1 e 15 descrevem a capacidade de perceber a emoção em si e no outro. A título de exemplo, é possível destacar o item 1 da subescala tristeza: "percebo quando estou triste". Já os itens 3, 6, 8, 9, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 32 e 33 apresentam estratégias que apoiam ou facilitam o controle das emoções. Um exemplo do item 9 da subescala raiva: "quando sinto raiva procuro pensar em experiências agradáveis". Ainda, os itens 4, 7, 11, 12, 13, 19, 24, 26, 29, 31 e 34 se referem às estratégias consideradas menos adaptativas ao funcionamento humano, segundo a literatura da área, e têm sua pontuação invertida. Como exemplo, o item 4 da subescala tristeza: "quando estou triste, não consigo fazer nada para que minha tristeza diminua". Por fim, os itens 2, 5, 10, 16, 18 e 25 envolvem estratégias que podem ser consideradas boas ou ruins, dependendo do contexto. Por exemplo, no item 10 da subescala tristeza, a estratégia descrita é: "guardo minha tristeza somente para mim".

Na subescala alegria, os itens 1 e 12 referem-se à percepção da emoção (em si e no outro), que correspondem, respectivamente, aos itens "consigo perceber quando estou alegre" e "sou capaz de perceber quando outras pessoas estão alegres". Os itens 6, 7, 11, 15, 16 e 17 correspondem às estratégias que são empregadas com o objetivo de apoiar a manutenção dessa emoção. O item 6 dessa subescala se refere a: "quando estou alegre realizo atividades agradáveis para manter minha alegria". Já os itens 4, 9, 10, 19, 20 e 21 dizem respeito às estratégias menos favorecedoras à regulação emocional. Como exemplo, o item 9 da subescala alegria: "estar alegre me atrapalha na concentração para os estudos". Finalmente, nos itens 2,

3, 5, 8, 13, 14 e 18, estão descritas estratégias que podem ser consideradas como boas ou ruins, dependendo do contexto. Por exemplo, no item 2: “controle minha alegria para não demonstrá-la às outras pessoas”.

No estudo de Bortoleto e Boruchovitch (2013), realizado com uma amostra de 298 estudantes de cursos de Pedagogia de uma universidade pública e uma particular do interior do Estado de Minas Gerais/Brasil encontrou-se alta consistência interna para a escala total, medida pelo Alpha de Cronbach ($\alpha=0.82$), níveis aceitáveis para as subescalas de raiva ($\alpha=0.69$) e de alegria ($\alpha=0.61$) e próximo do aceitável para a subescala de tristeza ($\alpha=0.58$). As escalas de tristeza e alegria foram posteriormente aplicadas em uma amostra de 884 estudantes universitários de vários estados do Brasil (Boruchovitch, 2015), tendo se obtido valores melhores de alpha tal como os que se segue: alegria ($\alpha=0.75$) e tristeza ($\alpha=0.77$).

Na presente pesquisa, verificou-se alta consistência interna ($\alpha>0.60$) para a escala total, aferida pelo Alpha de Cronbach ($\alpha=0.78$), bem como alta consistência interna nas subescalas tristeza ($\alpha=0.78$) e raiva ($\alpha=0.77$) e níveis aceitáveis para a subescala alegria ($\alpha=0.68$), após a retirada de itens que não funcionaram bem na presente amostra tais como: itens 14, 17, 18, 23, 16, 25, 10, 5 e 2 da subescala tristeza, itens 17, 18, 25 e 32 da subescala raiva e itens 3, 7, 15, 1, 12, 6, 19, 17 e 11 da subescala alegria. O Alpha de Cronbach das subescalas de emoções negativas (tristeza e raiva) também foi calculado e obteve-se alta consistência interna ($\alpha=0.84$).

4.5 Procedimento de Coleta de Dados

Inicialmente, foi realizado um contato com a Direção da Faculdade de Educação de uma Universidade Pública localizada no interior do Estado de São Paulo, Brasil, para apresentação dos objetivos do estudo, mediante entrega de uma carta de apresentação, bem como para solicitar a autorização para realização da pesquisa. Após a concordância e o aceite da instituição, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da mesma universidade e aprovado sob o número do CAAE 25584419.6.0000.8142.

Posteriormente a aprovação do Comitê de Ética, a pesquisa foi apresentada aos coordenadores dos cursos de Graduação em Pedagogia e em Licenciaturas em outras áreas do conhecimento. Em virtude da pandemia do Coronavírus, foi solicitada permissão aos coordenadores para realizar a coleta de duas formas: via e-mail institucional e durante as aulas remotas do segundo semestre de 2020 e do primeiro semestre de 2021, por meio da presença

da pesquisadora nos encontros virtuais das disciplinas. Os procedimentos adotados em cada formato de coleta serão detalhados adiante nos itens 4.5.1 e 4.5.2.

A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2020 e o primeiro semestre do ano de 2021. Os participantes que aceitaram participar da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre-Esclarecido (TCLE). Os dados foram coletados por intermédio de um questionário sobre informações demográficas e duas escalas do tipo Likert. O TCLE e todos os instrumentos foram disponibilizados on-line num formulário do *Google Docs*, acessados pelo mesmo *link*, e foram respondidos em sequência: primeiro os participantes preencheram o TCLE, depois o questionário demográfico e então as escalas Likert. Para enviar uma cópia do TCLE aos alunos, foi solicitado que informassem um endereço de e-mail no formulário. A fim de evitar o efeito fadiga na amostra foram criados dois tipos de formulários para que as duas escalas do tipo Likert pudessem ser aplicadas em ordem aleatória. Em cada um desses dois formulários uma das escalas aparecia primeiro: no formulário 1, primeiro a ‘Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários’ e em seguida a ‘Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos’ e no formulário 2, começando com a ‘Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos’ e finalizando com a ‘Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários’. Assim, evitou-se que as escalas fossem respondidas sempre na mesma sequência.

A pesquisa podia ser respondida nos computadores, nos notebooks ou nos celulares dos participantes, de acordo com o recurso que preferissem e que tivessem disponível no momento. O formulário contou com uma configuração que não permitia que a pesquisa fosse finalizada enquanto houvesse algum item sem resposta, visando evitar perda de participantes em virtude de ausência de respostas a algum item. Ao final, os alunos receberam uma mensagem de agradecimento como forma de confirmação da participação.

4.5.1 Coleta Via E-mail Institucional

Com a anuência dos coordenadores, foi elaborado um convite por escrito para os alunos com explicações sobre o tema, o objetivo do estudo e a forma como os dados seriam coletados, bem como que a participação era voluntária. O convite foi enviado para o e-mail institucional dos estudantes no final do mês de agosto de 2020 e no final do mês de fevereiro de 2021. Na coleta via e-mail institucional, um dos formulários foi aleatoriamente selecionado

e o *link* para acessá-lo constou no convite enviado aos alunos. Somente 58 estudantes participaram da pesquisa nesse formato de coleta.

4.5.2 Coletas nas Salas Virtuais

Após a concordância dos coordenadores, foi realizado um contato via e-mail com os professores que estavam ministrando disciplinas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas durante o segundo semestre do ano de 2020 e o primeiro semestre do ano de 2021, solicitando um horário durante o período das aulas remotas para apresentação da pesquisa aos estudantes. Com a autorização dos professores, a pesquisadora compareceu nos horários disponibilizados, para convidar os alunos a participar da pesquisa. De todas as coletas de dados realizadas, duas aconteceram no início das aulas e 15 ao final. O tema, o objetivo do estudo e a forma como os dados seriam coletados foram explicados aos alunos. Os estudantes foram informados que a participação seria voluntária. Caso não tivessem interesse em participar ou desejassem retirar a autorização, a qualquer momento, não haveria prejuízos para eles. Foi comunicado também que a presente pesquisa não apresentava riscos físicos ou psicológicos previsíveis, bem como que não previa vantagens, nem desvantagens acadêmicas, e que o estudo não acarretaria em despesa aos alunos. Ademais, foi assegurado o sigilo, explicando aos participantes que os dados seriam mantidos em caráter confidencial. As aplicações dos instrumentos ocorreram de forma coletiva, em uma única sessão por disciplina, com duração de aproximadamente 35 minutos. Para cada nova turma, os *links* para as duas opções de formulário eram disponibilizados alternadamente (formulário 1 ou formulário 2). A maioria dos estudantes participou da coleta de dados nesse formato, totalizando 237 respondentes.

4.6 Procedimento de Análise dos Resultados

Os dados referentes aos instrumentos foram analisados de forma quantitativa, por meio de análise estatística descritiva e inferencial. Para caracterizar o perfil da amostra do estudo, as variáveis demográficas foram descritas em frequência absoluta (n) e percentual (%). Posteriormente, os dados das subescalas da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos e da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários foram analisados a fim de verificar as estratégias mais e menos relatadas pelos alunos. Foram descritos os valores da média, do desvio padrão, da mediana e a pontuação

mínima e máxima das subescalas e dos itens. A consistência interna das duas escalas foi estimada por meio do cálculo do Alpha de Cronbach.

Para verificar a presença ou ausência da distribuição normal das variáveis e decidir pelo uso da estatística paramétrica ou não paramétrica, utilizou-se os Testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. Foram realizadas análises comparativas dos escores das escalas entre as variáveis categóricas com duas categorias por meio dos testes t-Student, no caso de distribuição normal dos dados e de Mann-Whitney, quando não houve distribuição normal. De modo semelhante, foram conduzidas análises comparativas dos escores das escalas entre as variáveis categóricas com três ou mais categorias, por meio da análise de variância (ANOVA) e do teste de Kruskal-Wallis, diante da presença ou ausência de distribuição normal do escores, respectivamente. Para as análises comparativas, as variáveis idade e semestre de curso foram transformadas em variáveis categóricas e agrupadas da seguinte maneira: estudantes com menos de 20 anos, entre 20 a 29 anos e com 30 anos ou mais e cursando do 1° ao 3°, do 4° ao 7° e do 8° ao 10° semestres. Ainda, foram feitas análises da relação entre as variáveis numéricas e os escores das escalas pelo coeficiente de correlação de Pearson e de Spearman, dependendo da presença ou ausência de distribuição normal do escores, respectivamente. Os coeficientes de correlação também foram empregados para avaliar a correlação entre os escores das escalas de estratégias de regulação emocional e de estratégias de regulação da motivação.

Ademais, utilizou-se a análise de regressão linear simples e múltipla para estudar os fatores relacionados aos escores da escala de estratégias de regulação da motivação e da emoção, considerando as variáveis gênero, idade, semestre, turno do curso, curso e áreas de conhecimento como variáveis independentes, com critério Stepwise de seleção de variáveis, quando houve distribuição normal dos dados ou transformando as variáveis em postos/ranks, quando não houve. Outrossim, a análise de regressão linear simples e múltipla foi utilizada para verificar se as estratégias de regulação da motivação poderiam ser fator de predição para as estratégias de regulação da emoção ou vice-versa.

Cabe mencionar que para as análises, os cursos dos participantes foram agrupados em três grandes áreas de conhecimento, da seguinte forma: Licenciaturas em Ciências Humanas (Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Filosofia, História, Geografia, Artes Visuais, Dança, Música), Licenciaturas em Ciências Exatas (Física, Matemática e Química), Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Profissões de Saúde (Ciências Biológicas, Educação Física e Enfermagem). O agrupamento dos cursos foi realizado devido ao fato de serem muitos e alguns deles com baixa adesão de participantes. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0.05$.

Capítulo 5 – Resultados

Neste capítulo, são apresentados os resultados do estudo, de acordo com os objetivos propostos. Primeiramente, será feita uma caracterização dos participantes da amostra considerando as variáveis demográficas (idade e gênero) e as de vida acadêmica (semestre, turno de curso, curso e área de conhecimento do curso). Em seguida, os resultados provenientes da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos (Boruchovitch & Bortoletto, 2010) e da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários (Wolters & Benzon, 2013) serão descritos. Na sequência, as análises comparativas e correlacionais dos dados, bem como os resultados das análises de variância e de regressão serão apresentadas.

5.1 Análises Descritivas

As análises descritivas dos dados demográficos e acadêmicos e dos escores das escalas são detalhadas nos itens 5.1.1 e 5.1.2 a seguir.

5.1.1 Análise Descritiva dos Dados Demográficos e de Vida Acadêmica

A Tabela 3 apresenta os valores absolutos e percentuais referentes à caracterização dos participantes (N=295) em relação às variáveis demográficas e de vida acadêmica de interesse na presente investigação - gênero, idade, semestre, turno de curso, curso e áreas de conhecimento dos cursos. Apresentam-se os valores absolutos e percentuais:

Tabela 3

Estatística Descritiva dos Dados Demográficos e de Vida Acadêmica da Amostra

Variável	Valor absoluto (n)	Percentual (%)
Gênero		
Feminino	191	64.75
Masculino	104	35.25
Idade		
<20 anos	58	19.66
20-29 anos	213	72.20
>=30 anos	24	8.14
Semestre		
1º semestre	19	6.44
2º semestre	18	6.10

3º semestre	36	12.20
4º semestre	51	17.29
5º semestre	31	10.51
6º semestre	26	8.81
7º semestre	24	8.14
8º semestre	35	11.86
9º semestre	13	4.41
10º semestre	42	14.24
Turno de curso		
Diurno/Integral	187	63.39
Noturno	108	36.61
Curso		
Licenciatura em Pedagogia	59	20.00
Licenciatura em Matemática	44	14.92
Licenciatura em Ciências Biológicas	41	13.90
Licenciatura em Física	24	8.14
Licenciatura em Educação Física	23	7.80
Licenciatura em Dança	18	6.10
Licenciatura em Química	18	6.10
Licenciatura em Geografia	16	5.42
Licenciatura Integrada - Química e Física	16	5.42
Licenciatura em Enfermagem	13	4.41
Licenciatura em Letras	7	2.37
Licenciatura em Artes Visuais	6	2.03
Licenciatura em Ciências Sociais	5	1.69
Licenciatura em Música	3	1.02
Licenciatura em Filosofia	1	0.34
Licenciatura em História	1	0.34
Área de Conhecimento		
Ciências Humanas	116	39.32
Ciências Exatas	102	34.58
Ciências Biológicas e Profissões de Saúde	77	26.10

De acordo com o que se observa na Tabela 3, a maior parte da amostra era do gênero feminino (n=191, 64.75%) e a maioria dos estudantes tinha entre 20 a 29 anos (n=213, 72.20%). Houve prevalência de alunos do turno de curso diurno/integral (n=187, 63.39%) e os cinco cursos com mais participantes na amostra foram Licenciaturas em Pedagogia (n=59, 20.00%), Matemática (n=44, 14.92%), Ciências Biológicas (n=41, 13.90%), Física (n=24, 8.14%) e Educação Física (n=23, 7.80%). No que concerne à área de conhecimento, as Licenciaturas em Ciências Humanas concentraram o maior percentual de alunos (n=116, 39.32%). Finalmente, os semestres de curso com mais estudantes foram o 4º (n=51, 17.29%), o 10º (n=42, 14.24%), o 3º (n=36, 12.20%), o 8º (n=13, 4.41%) e o 5º (n=31, 10.51%).

Para as análises comparativas, que serão apresentadas no item 5.2, as variáveis idade e semestre de curso foram transformadas em variáveis categóricas e agrupadas da

seguinte maneira: estudantes com menos de 20 anos (n=58, 19.66%), entre 20 a 29 anos (n=213, 72.20%) e com 30 anos ou mais (n=24, 8.14%), cursando do 1º ao 3º (n=73, 24.74%), do 4º ao 7º (n=132, 44.74%) e do 8º ao 10º (n=90, 30.50%) semestres.

5.1.2 Análises Descritivas dos Resultados das Escalas

As Tabelas de 4 a 7, que se seguem, apresentam os resultados referentes às análises descritivas das duas escalas utilizadas na presente pesquisa. Primeiro, serão descritos os resultados totais por subescala e por itens da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários e em seguida os resultados totais por fator e por itens da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos.

Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários.

A Tabela 4 exibe a pontuação dos participantes nas subescalas que mensuram as estratégias de regulação da motivação, assim como o desvio padrão e as médias mínimas e máximas dos participantes.

Tabela 4

Escala de Estratégias de Regulação da Motivação: Valores da Média, Desvio Padrão, Mediana, Valores Mínimos e Máximos por Fator/Subescala

Fator	N	Média	DP	Mín.	Mdn.	Máx.
Regulação pelo Valor	295	5.10	0.95	2.00	5.17	7.00
Monólogo Interno - Desempenho	295	5.00	1.31	1.40	5.00	7.00
Autoconsequenciação	295	4.09	1.77	1.00	4.20	7.00
Controle do Ambiente	295	4.73	1.07	1.50	4.75	7.00
Reativação do Interesse	295	2.96	1.15	1.00	2.80	6.60
Monólogo Interno - Aprender	295	3.90	1.30	1.00	3.80	7.70

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, verificou-se que a maior média foi na subescala/Fator 1 – Regulação pelo valor (M=5.10, DP=0.95). Já o Fator 5 – Reativação do Interesse (M=2.96, DP=1.30), teve a menor média quando comparada aos demais. Os resultados parecem indicar que os participantes consideram o valor da tarefa e o bom desempenho ao empregar estratégias de regulação da motivação.

A fim de conhecer quais foram as estratégias de regulação da motivação com maior e menor média relatadas pelos estudantes em cada fator, foi realizada uma análise de cada

item/estratégia, considerando as médias, os desvios padrão e as pontuações mínimas e máximas encontradas nas respostas dos estudantes (Tabela 5).

Tabela 5

Escala de Estratégias de Regulação da Motivação: Média, Desvio Padrão, Mediana, Valores Mínimos e Máximos por Itens Mais e Menos Relatados

	N	Méd	DP	Mín.	Mdn.	Máx.
Item mais relatado por fator						
Regulação pelo Valor – item 3	295	5.27	1.23	1.00	5.00	7.00
Monólogo Interno - Desempenho – item 11	295	5.22	1.34	1.00	5.00	7.00
Autoconsequenciação – item 14	295	4.31	1.88	1.00	5.00	7.00
Controle do Ambiente – item 20	295	5.23	1.25	1.00	5.00	7.00
Reativação do Interesse – item 25	295	3.92	1.51	1.00	4.00	7.00
Monólogo Interno - Aprender – item 27	295	4.15	1.66	1.00	4.00	7.00
Item menos relatado por fator						
Regulação pelo Valor – item 5	295	4.89	1.46	1.00	5.00	7.00
Monólogo Interno - Desempenho – item 10	295	4.61	1.60	1.00	5.00	7.00
Autoconsequenciação – item 15	295	3.84	1.88	1.00	4.00	7.00
Controle do Ambiente – item 18	295	4.43	1.39	1.00	4.00	7.00
Reativação do Interesse – item 21	295	1.95	1.32	1.00	1.00	7.00
Monólogo Interno - Aprender – item 30	295	3.64	1.61	1.00	4.00	7.00

No Fator 1 – Regulação pelo valor, os itens com maior e menor média foram respectivamente o 3 “Faço um esforço para relacionar o que estamos aprendendo aos meus interesses pessoais” (M=5.27, DP=1,23) e o 5 “Digo a mim mesmo(a) que é importante aprender o conteúdo, porque precisarei dele mais tarde na vida” (M=4.89, DP=1.46). O item com a média mais alta no Fator 2 – Monólogo interno orientado ao bom desempenho, foi o 11 “Digo a mim mesmo(a) que devo continuar estudando para ir bem neste curso” (M=5.22, DP=1.34) e o com a média mais baixa foi o 10 “Convenço a mim mesmo(a) a continuar estudando, quando penso em tirar boas notas” (M=4.61, DP=1.60). Já no Fator 3 – Autoconsequenciação, verificou-se que os itens que obtiveram maior e menor média, respectivamente, foram o 14 “Digo a mim mesmo(a) que posso fazer alguma coisa de que gosto mais tarde, se agora eu fizer a tarefa de que preciso” (M=4.31, DP=1.88) e o 15 “Estabeleço uma meta acerca do que preciso estudar e prometo a mim mesmo(a) uma recompensa, se alcançá-la” (M=3.84, DP=1.88). A média mais alta no Fator 4 – Controle das condições do ambiente foi no item 20 “Tento estudar num momento em que consigo ficar mais focado(a)” (M=5.23, DP=1.25) e a mais baixa no mesmo fator foi no item 18 “Certifico-me de que tenho o mínimo de distrações possíveis” (M=4.43, DP=1.39). No Fator 5 – Reativação do interesse, o item 25 teve a maior média “Penso em uma maneira de as tarefas acadêmicas parecerem mais

agradáveis para terminá-las” ($M=3.92$, $DP=1.51$) e o 21 teve a menor média “Deixo o estudo mais agradável ao transformá-lo em um jogo” ($M=1.95$, $DP=1.32$). Por fim, no Fator 6 – Monólogo interno orientado a aprender mais, a maior média foi observada no item 27 “Digo a mim mesmo(a) que devo continuar estudando apenas para aprender o máximo que puder” ($M=4.15$, $DP=1.66$) e a menor no item 30 “Digo a mim mesmo(a) que devo estudar apenas para aprender o máximo que eu puder” ($M=3.64$, $DP=1.61$).

Analisando os dados de maneira geral, verificou-se que o item com maior média frente aos demais de todas as subescalas foi o 3 do Fator 1 – Regulação pelo valor “Faço um esforço para relacionar o que estamos aprendendo aos meus interesses pessoais” ($M=5.27$, $DP=1.23$) e o item com menor média comparado às outras subescalas foi o 21 do Fator 5 – Reativação do interesse, “Deixo o estudo mais agradável ao transformá-lo em um jogo” ($M=1.95$, $DP=1.32$). Infere-se a partir desses resultados que os estudantes relatam empregar estratégias de regulação da motivação de modo a considerar seus interesses pessoais e o valor da tarefa para um bom desempenho acadêmico. Percebe-se ainda que a tentativa de transformar a tarefa em um jogo como forma de aumentar e manter a motivação para os estudos é mencionada com menos frequência pelos alunos.

Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos.

A Tabela 6 expõe a pontuação dos participantes nas subescalas que mensuram as estratégias de regulação emocional, assim como o desvio padrão e as médias mínimas e máximas dos estudantes.

Tabela 6

Escala de Estratégias de Regulação Emocional: Valores da Média, Desvio Padrão, Mediana, Valores Mínimos e Máximos por Subescala

	N	n° itens	Média	DP	Mín.	Mdn.	Máx
Subescala							
Tristeza	295	25	2.63	0.34	1.64	2.64	3.60
Raiva	295	30	2.60	0.30	1.67	2.60	3.53
Alegria	295	12	1.68	0.33	1.17	1.67	2.92
Total Emoções Negativas	295	55	2.61	0.27	1.85	2.62	3.45

A partir dos dados da Tabela 6, verificou-se que a maior média foi na subescala tristeza ($M=2.63$, $DP=0.34$). Já a subescala alegria ($M=1.68$, $DP=0.33$), teve a menor média quando comparada às demais subescalas. É possível observar que os estudantes parecem fazer

uso de mais estratégias para regular as emoções negativas ($M=2.61$, $DP=0.33$) do que as positivas, como a alegria.

A fim de conhecer quais foram as estratégias de regulação emocional com maior e menor média relatadas pelos estudantes em cada subescala, foi realizada uma análise de cada item/estratégia, considerando as médias, os desvios padrão e as pontuações mínimas e máximas encontradas nas respostas dos participantes. Esses dados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Escala de Estratégias de Regulação Emocional: Média, Desvio Padrão, Mediana, Valores Mínimos e Máximos por Itens Mais e Menos Relatados

	N	Média	DP	Mín.	Mdn.	Máx.
Item mais relatado por subescala						
Tristeza – item 1	295	3.38	0.68	1.00	3.00	4.00
Raiva – item 1	295	3.51	0.62	1.00	4.00	4.00
Alegria – item 1	295	3.57	0.63	1.00	4.00	4.00
Item menos relatado por subescala						
Tristeza – item 11	295	1.05	0.26	1.00	1.00	4.00
Raiva – item 11	295	1.14	0.37	1.00	1.00	3.00
Alegria – item 10	295	1.22	0.51	1.00	1.00	4.00

Nas subescalas tristeza e raiva, os itens com maiores médias foram os itens 1 de cada uma delas: “Percebo quando estou triste” ($M=3.38$, $DP=0.68$) e “Percebo quando estou com raiva” ($M=3.51$, $DP=0.62$). O item com menor média nas duas subescalas foi o 11 “Quando estou triste agrido, fisicamente, alguém” ($M=1.05$, $DP=0.26$) e “Quando estou com raiva agrido, fisicamente, alguém” ($M=1.14$, $DP=0.37$). Outros itens com médias altas nessas duas subescalas foram o 12 e o 23, que tratam do caráter prejudicial dessas emoções para os estudos e da estratégia de regulação isolamento: item 12 - “Estar triste me atrapalha na concentração para os estudos” ($M=3.32$, $DP=0.82$) e “Sentir raiva me atrapalha na concentração para os estudos” ($M=3.18$, $DP=0.80$); item 23 - “Prefiro ficar sozinho quando estou triste” ($M=3.22$, $DP=0.84$) e “Prefiro ficar sozinho quando estou com raiva” ($M=3.31$, $DP=0.80$). Já na subescala alegria, o item com a maior média foi o 1 “Consigo perceber quando estou alegre” ($M=3.57$, $DP=0.63$) e o item com a menor média foi o 10 “A alegria me prejudica nos relacionamentos sociais” ($M=1.22$, $DP=0.51$). Nas três subescalas, o segundo item com menor média tratava da estratégia de beber excessivamente para diminuir ou manter a emoção: item 29 das subescalas tristeza e raiva “Bebo excessivamente para diminuir minha tristeza” ($M=1.39$, $DP=0.72$) e “Bebo excessivamente para diminuir minha raiva” ($M=1.24$, $DP=0.54$) e item 20 da subescala alegria “Bebo excessivamente para manter minha alegria” ($M=1.33$, $DP=0.60$). Esses

resultados parecem indicar que os participantes conseguem identificar as emoções que sentem e, no caso das emoções negativas, percebem que elas prejudicam seus estudos. Foi interessante observar que os estudantes relatam não fazer uso de estratégias desadaptativas para aliviar essas emoções, como beber excessivamente ou utilizar a violência; no entanto, preferem se isolar para lidar melhor com a tristeza e com a raiva.

5.2 Análises Comparativas

Análises comparativas foram empreendidas para comparar os escores das escalas de regulação da motivação e da emoção e as variáveis categóricas dos estudantes. Os resultados são apresentados nos itens 5.2.1 e 5.2.2. Verificou-se presença de distribuição normal das variáveis apenas em relação às subescalas tristeza e raiva, e para os valores referentes ao total das subescalas de emoções negativas (tristeza e raiva).

5.2.1 Análises Comparativas dos Escores da Escala de Estratégias de Regulação da Motivação entre as Variáveis Demográficas e de Vida Acadêmica dos Alunos

As Tabelas 8 a 13 apresentam os resultados das comparações das variáveis demográficas e de vida acadêmica - gênero, idade, semestre e turno de curso, cursos mais frequentes e áreas de conhecimento dos cursos - com os escores da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários.

Estratégias de Regulação da Motivação e Gênero.

Tabela 8

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação ao Gênero

Fator	Feminino (n=191)		Masculino (n=104)		Z	Valor-p*
	Média	DP	Média	DP		
Regulação pelo Valor	5.18	0.90	4.96	1.02	1.72	p=0.085
Monólogo Int. Desempenho	5.22	1.30	4.59	1.24	4.09	p<0.001
Autoconsequenciação	4.28	1.77	3.76	1.72	2.43	p=0.015
Controle do Ambiente	4.67	0.99	4.83	1.20	1.21	p=0.226
Reativação do Interesse	2.95	1.07	2.98	1.29	0.17	p=0.865
Monólogo Int. Aprender	3.96	1.26	3.78	1.38	1.17	p=0.243

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

Conforme os resultados da Tabela 8, verificou-se que as estudantes do gênero feminino foram as que mencionaram utilizar significativamente mais as estratégias do Fator 2 - Monólogo interno orientado ao bom desempenho ($Z=4.09$, $p<0.001$) e do Fator 3 - Autoconsequenciação ($Z=2.43$, $p=0.015$) para regular sua motivação. Contudo, tais dados merecem cautela devido à diferença entre o número de participantes que compuseram a amostra feminina ($n=191$, 64.75%) e a amostra masculina ($n=104$, 35.25%).

Estratégias de Regulação da Motivação e Idade.

Tabela 9

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação à Idade

Fator	<20 (n=58)		20-29 (n=213)		>=30 (n=24)		X ²	Valor-p*
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Regulação pelo Valor	5.17	0.91	5.09	0.97	5.08	0.82	0.40	P=0.818
Monólogo Int. Desempenho	5.27	1.19	4.96	1.33	4.70	1.33	3.88	P=0.143
Autoconsequenciação	4.18	1.80	4.13	1.74	3.56	1.90	2.17	p=0.338
Controle do Ambiente	4.72	1.10	4.66	1.07	5.30	0.88	8.71	p=0.013
Reativação do Interesse	3.14	0.96	2.92	1.21	2.84	1.04	3.08	p=0.215
Monólogo Int. Aprender	3.92	1.11	3.82	1.34	4.49	1.30	7.79	p=0.020

*Valor de p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

X²=estatística χ^2 do teste.

Pela Tabela 9, observou-se que os participantes com mais de 30 anos obtiveram escores significativamente mais altos nos Fatores 4 - Controle das condições do ambiente ($X^2=8.71$, $p=0.013$) e 6 - Monólogo interno orientado a aprender mais ($X^2=7.79$, $p=0.020$).

Estratégias de Regulação da Motivação e Semestre de Curso.

Tabela 10

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação ao Semestre de Curso

Fator	1-3 (n=73)		4-7 (n=132)		8-10 (n=90)		X ²	Valor-p*
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Regulação pelo Valor	5.15	0.94	5.15	0.90	4.99	1.02	1.15	p=0.563

Monólogo Int. Desempenho	5.24	1.22	5.11	1.25	4.64	1.41	9.33	p=0.009
Autoconsequenciação	4.30	1.73	4.18	1.76	3.80	1.78	3.69	p=0.158
Controle do Ambiente	4.68	0.99	4.70	1.10	4.80	1.10	0.99	p=0.609
Reativação do Interesse	3.10	1.02	2.88	1.16	2.96	1.24	3.19	p=0.203
Monólogo Int. Aprender	3.96	1.15	3.98	1.32	3.72	1.39	2.08	p=0.354

*Valor de p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

X²=estatística χ^2 do teste.

Na Tabela 10, os resultados apontaram que os estudantes cursando os semestres iniciais (1º ao 3º) manifestaram utilizar significativamente mais as estratégias de regulação da motivação orientadas ao bom desempenho (Fator 2 - Monólogo interno orientado ao bom desempenho) (X²=9.33, p=0.009).

Estratégias de Regulação da Motivação e Áreas de Conhecimento.

Tabela 11

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação à Área de Conhecimento

Fator	Humanas (n=116)		Exatas (n=102)		Biológicas (n=77)		X ²	Valor-p*
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Regulação pelo Valor	5.13	0.91	5.00	0.99	5.19	0.95	1.97	p=0.373
Monólogo Int. Desempenho	5.20	1.27	4.83	1.25	4.91	1.43	4.32	p=0.116
Autoconsequenciação	4.34	1.71	3.75	1.75	4.18	1.83	6.44	p=0.040
Controle do Ambiente	4.73	1.00	4.78	1.15	4.65	1.09	0.39	p=0.822
Reativação do Interesse	3.10	1.11	2.92	1.24	2.79	1.07	4.22	p=0.121
Monólogo Int. Aprender	3.97	1.32	3.96	1.33	3.71	1.23	1.60	p=0.450

*Valor de p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

X²=estatística χ^2 do teste.

Pela Tabela 11, evidencia-se que os alunos da área de Humanas reportaram utilizar significativamente mais as estratégias do Fator 3 - Autoconsequenciação para controlar sua motivação (X²=6.44, p=0.040).

Estratégias de Regulação da Motivação e Turno de Curso.

Tabela 12

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação ao Turno de Curso

Fator	Diurno/Integral (n=187)		Noturno (n=108)		Z	Valor-p*
	Média	DP	Média	DP		
Regulação pelo Valor	5.09	0.94	5.13	0.97	0.48	p=0.633
Monólogo Int. Desempenho	5.05	1.35	4.90	1.25	1.04	p=0.298
Autoconsequenciação	4.20	1.73	3.91	1.83	1.27	p=0.205
Controle do Ambiente	4.66	1.06	4.85	1.08	1.36	p=0.173
Reativação do Interesse	2.91	1.15	3.05	1.15	1.06	p=0.287
Monólogo Interno - Aprender	3.84	1.30	3.99	1.32	0.94	p=0.345

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

Os resultados da Tabela 12 mostram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os fatores da escala de regulação da motivação e o turno de curso, revelando que os estudantes de ambos os turnos relataram utilizar estratégias de regulação motivacional de forma semelhante.

Estratégias de Regulação da Motivação e Cursos Mais Frequentes.

Tabela 13

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Motivação em relação aos Cursos Mais Frequentes

Fator	Pedagogia (n=59)		Matemática (n=44)		Ciências Biológicas (n=41)		Física (n=24)		Educ. Física (n=23)		X ²	Valor-p*
	M _e	D.P.	M _e	D.P.	M _e	D.P.	M _e	D.P.	M _e	D.P.		
Regulação pelo Valor	5.14	0.97	4.94	1.08	5.0	0.78	5.16	0.79	5.43	1.26	5.88	p=0.209
Monól. Int. Desemp.	5.32	1.40	5.01	1.15	4.8	1.50	4.78	1.38	4.57	1.33	6.99	p=0.136
Autoconsequenciação	4.32	1.85	3.71	1.84	4.2	1.85	3.56	1.85	4.18	1.94	4.72	p=0.317
Controle do Ambiente	4.96	0.94	4.97	1.18	4.5	1.12	4.58	1.17	4.86	1.10	4.66	p=0.324
Reativação do	2.86	1.19	3.06	1.34	2.6	0.95	3.07	1.23	3.30	1.24	5.16	p=0.271
Monól. Int. Aprender	4.03	1.35	3.98	1.38	3.5	1.35	4.28	1.13	3.93	1.15	4.95	p=0.292

M_e=Média. *Valor de p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos. X²=estatística χ^2 do teste.

A Tabela 13 revela que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os cursos mais frequentes e os fatores da escala de regulação da motivação. Nesse sentido, participantes dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Física e Educação Física reportaram utilizar estratégias de regulação motivacional de maneira similar.

De maneira geral, as análises comparativas entre o relato de uso das estratégias de regulação da motivação e as variáveis demográficas e de vida acadêmica evidenciaram diferenças estatisticamente significativas dessas estratégias em relação ao gênero, idade, semestre e áreas de conhecimento. As estudantes do gênero feminino reportaram utilizar significativamente mais as estratégias dos Fatores 2 - Monólogo interno orientado ao bom desempenho e 3 - Autoconsequenciação. As estratégias dos Fatores 2 e 3 da Escala de Estratégias de Regulação da Motivação foram respectivamente mais relatadas pelos estudantes dos semestres iniciais e da área de Ciências Humanas. Os estudantes com 30 anos ou mais obtiveram escores mais altos em relação às estratégias dos fatores 4 - Controle das condições do ambiente e 6 - Monólogo interno orientado a aprender mais. Por fim, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o relato de uso das estratégias de regulação da motivação e as variáveis turno de curso e cursos mais frequentes.

5.2.2 Análises Comparativas dos Escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional entre as Variáveis Demográficas e de Vida Acadêmica dos Alunos

As Tabelas de 14 a 19 indicam os resultados das comparações entre as variáveis demográficas e de vida acadêmica - gênero, idade, semestre e turno de curso, cursos mais frequentes e áreas de conhecimento dos cursos - com os escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos.

Estratégias de Regulação Emocional e Gênero.

Tabela 14

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação ao Gênero

Subescala(s)	Feminino (n=191)		Masculino (n=104)		Z	Valor-p*	t	Valor- p**
	Média	DP	Média	DP				
Tristeza	2.64	0.35	2.62	0.32	0.19	p=0.848	0.47	p=0.641
Raiva	2.56	0.29	2.67	0.31	2.46	p=0.014	3.11	p=0.002
Alegria	1.65	0.32	1.75	0.33	2.99	p=0.003	2.57	p=0.011
Emoções Negativas	2.59	0.27	2.65	0.27	1.50	p=0.132	1.59	p=0.114

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

Conforme os resultados da Tabela 14, verificou-se diferença significativa entre os escores das subescalas alegria e raiva e a variável gênero. Os estudantes do gênero masculino parecem utilizar significativamente mais estratégias para regular a alegria ($Z=2.99$, $p=0.003$) e a raiva ($t=3.11$, $p=0.002$) quando comparados às alunas do gênero feminino.

Estratégias de Regulação Emocional e Semestre de Curso.

Tabela 15

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação ao Semestre de Curso

Subescala(s)	1-3 (n=73)		4-7 (n=132)		8-10 (n=90)		X ²	Valor-p*	F	Valor-p**
	Média	DP	Média	DP	Média	DP				
Tristeza	2.58	0.35	2.61	0.34	2.71	0.32	6.82	p=0.033	3.30	p=0.038
Raiva	2.58	0.31	2.58	0.32	2.64	0.27	3.32	p=0.190	1.05	p=0.351
Alegria	1.71	0.33	1.68	0.34	1.67	0.31	0.75	p=0.686	0.31	p=0.730
Emoções Negativas	2.58	0.28	2.59	0.28	2.67	0.25	7.06	p=0.029	2.94	p=0.049

*Valor de p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

X²=estatística χ^2 do teste. **Valor de p referente à ANOVA para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.

F=estatística F do teste.

Os resultados da Tabela 15 apontaram para a existência de diferença significativa entre os escores das subescalas tristeza ($F=3.30$, $p=0.038$) e do total de emoções negativas (subescalas tristeza e raiva) ($F=2.94$, $p=0.049$) e a variável semestre. Os escores mais altos nessas subescalas foram de alunos cursando os semestres finais (8° ao 10°), o que parece indicar que esses estudantes utilizam mais estratégias para regular suas emoções negativas.

Estratégias de Regulação Emocional e Turno de Curso.

Tabela 16

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação ao Turno de Curso

Subescala(s)	Diurno/Integral (n=187)		Noturno (n=108)		Z	Valor-p*	t	Valor-p**
	Média	DP	Média	DP				
Tristeza	2.66	0.36	2.59	0.30	1.46	p=0.143	1.61	p=0.108
Raiva	2.58	0.30	2.62	0.30	0.92	p=0.359	1.18	p=0.237
Alegria	1.65	0.32	1.74	0.33	2.35	p=0.019	2.30	p=0.022
Emoções Negativas	2.61	0.29	2.61	0.25	0.20	p=0.844	0.15	p=0.881

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

Pela Tabela 16, observa-se diferença significativa entre os escores da subescala alegria e a variável turno de curso. Estudantes do turno noturno reportaram utilizar significativamente mais estratégias de regulação da alegria quando comparados aos alunos dos cursos diurnos ($Z=2.35$, $p=0.019$).

Estratégias de Regulação Emocional e Cursos Mais Frequentes.

Tabela 17

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação aos Cursos Mais Frequentes

	Pedagogia (n=59)		Matemática (n=44)		Ciências Biológicas (n=41)		Física (n=24)		Educ. Física (n=23)	
Subescala(s)	M _e	DP	M _e	DP	M _e	DP	M _e	DP	M _e	DP
Tristeza	2.60	0.40	2.60	0.28	2.72	0.34	2.49	0.26	2.81	0.34
Raiva	2.50	0.33	2.72	0.33	2.64	0.30	2.60	0.27	2.62	0.33
Alegria	1.67	0.30	1.73	0.32	1.64	0.34	1.82	0.42	1.60	0.34
Emoções Negativas	2.55	0.32	2.66	0.25	2.68	0.27	2.55	0.22	2.70	0.30
Subescala(s)	X ²		Valor-p*		F		Valor-p**			
Tristeza	15.22		p=0.004		3.48		p=0.009			
Raiva	10.27		p=0.036		3.29		p=0.013			
Alegria	5.66		p=0.226		1.71		p=0.149			
Emoções Negativas	10.69		p=0.030		2.60		p=0.038			

M_e=Média. *Valor de p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos. X²=estatística χ^2 do teste. **Valor de p referente à ANOVA para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos. F=estatística F do teste.

Como pode ser visto na Tabela 17, houve diferenças estatisticamente significativas entre os escores das subescalas tristeza e raiva, bem como das subescalas de emoções negativas e a variável curso. Os estudantes dos cursos de Licenciaturas em Educação Física e em Ciências Biológicas parecem usar significativamente mais estratégias para regular a tristeza ($F=3.48$, $p=0.009$). Já os participantes cursando Licenciatura em Matemática mencionaram maior uso de estratégias de regulação da raiva ($F=3.29$, $p=0.013$). Por fim, estudantes de Educação Física manifestaram usar significativamente mais estratégias para controlar as emoções negativas ($F=2.60$, $p=0.038$).

Estratégias de Regulação Emocional e Áreas de Conhecimento.

Tabela 18

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação à Área de Conhecimento

Subescala(s)	Humanas (n=116)		Exatas (n=102)		Biológicas (n=77)		X ²	Valor-p*	F	Valor-p**
	Média	DP	Média	DP	Média	DP				
Tristeza	2.63	0.35	2.56	0.31	2.74	0.34	13.46	p=0.001	6.67	p=0.002
Raiva	2.54	0.29	2.64	0.32	2.63	0.30	5.15	p=0.076	2.42	p=0.054
Alegria	1.69	0.30	1.73	0.35	1.62	0.32	5.00	p=0.082	2.44	p=0.089
Emoções Negativas	2.58	0.28	2.60	0.26	2.68	0.28	7.25	p=0.027	3.29	p=0.039

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

Pela Tabela 18, constata-se que alunos da área de Biológicas e Profissões de Saúde foram os que obtiveram escores mais altos nas estratégias de regulação da tristeza (F=6.67, p=0.002) e das emoções negativas (F=3.29, p=0.039).

Estratégias de Regulação Emocional e Idade.

Tabela 19

Comparação dos Escores da Escala de Regulação da Emoção em relação à Idade

Subescala(s)	<20 (n=58)		20-29 (n=213)		>=30 (n=24)		X ²	Valor-p*	F	Valor-p**
	Média	DP	Média	DP	Média	DP				
Tristeza	2.57	0.32	2.65	0.35	2.60	0.31	3.15	p=0.207	1.55	p=0.215
Raiva	2.59	0.26	2.60	0.32	2.54	0.19	0.87	p=0.648	0.46	p=0.629
Alegria	1.72	0.35	1.67	0.32	1.68	0.30	0.89	p=0.642	0.45	p=0.636
Emoções Negativas	2.58	0.24	2.63	0.29	2.57	0.21	2.19	p=0.334	0.98	p=0.376

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

A Tabela 19 revela que não houve diferenças estatisticamente significativas entre as subescalas de regulação da emoção e a variável idade. Estudantes de todas as faixas etárias reportaram utilizar estratégias de regulação emocional de forma semelhante.

De maneira geral, os resultados das análises comparativas entre o relato de uso das estratégias de regulação emocional e as variáveis demográficas e de vida acadêmica evidenciaram diferenças estatisticamente significativas dessas estratégias em relação ao gênero, ao semestre, ao turno de curso, aos cursos e à área de conhecimento. Os estudantes do gênero masculino reportaram utilizar significativamente mais as estratégias para regular a raiva e a alegria. As estratégias para influenciar alegria foram mais relatadas pelos participantes do turno noturno. Já as estratégias para regular as emoções negativas foram significativamente mais mencionadas pelos alunos da área de Ciências Biológicas e Profissões de Saúde, mais especificamente os do curso de Educação Física, e também pelos participantes cursando os semestres finais das licenciaturas. Ainda, os estudantes da área de Ciências Biológicas e os do curso de Educação Física, especificamente, obtiveram escores mais altos no relato de uso das estratégias para regular a tristeza, enquanto os do curso de Matemática mencionaram maior uso das estratégias para regular a raiva. Por fim, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao relato de uso das estratégias de regulação emocional e a idade dos participantes.

5.3 Análises Correlacionais

Análises correlacionais dos dados foram realizadas para verificar possíveis relações entre as variáveis numéricas (idade e semestre do curso dos participantes) e os escores das escalas de estratégias de regulação da motivação e da emoção. Ademais, foram avaliadas as correlações entre os escores das duas escalas utilizadas no presente estudo. Os resultados serão detalhados nos itens seguintes, 5.3.1 e 5.3.2.

5.3.1 Análises Correlacionais das Variáveis Numéricas com os Escores das Escalas de Estratégias de Regulação da Motivação e da Emoção

As Tabelas 20 e 21 apresentam, respectivamente, as correlações entre as variáveis numéricas e os escores das escalas de regulação da motivação e da emoção. As correlações significativas estão destacadas nas tabelas.

Tabela 20

Correlações Entre Variáveis Numéricas e os Escores da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários

	Reg. Valor	Monólogo Interno – Desemp.	Autocons.	Controle Ambiente	Reativ. Interesse	Monólogo Interno - Aprender
Idade*	r= -0.07059	-0.18943	-0.15286	0.06334	-0.13363	0.03025
	p= 0.2267	0.0011	0.0085	0.2782	0.0217	0.6048
Semestre	r= -0.07628	-0.21152	-0.15203	0.03973	-0.09287	-0.10527
	p= 0.1914	0.0003	0.0089	0.4966	0.1114	0.0710

Nota. N=295. *r=coeficiente de correlação de Spearman; p=Valor de p; N=número de sujeitos

Conforme os dados da Tabela 20, verificou-se correlação significativa negativa e fraca entre idade e os escores dos Fatores 2 – Monólogo interno orientado ao bom desempenho ($r = -0.189$, $p = 0.001$), 3 – Autoconsequenciação ($r = -0.153$, $p = 0.009$) e 5 – Reativação do interesse ($r = -0.134$, $p = 0.022$). Esses resultados indicam que quanto mais velhos os alunos, menos propensos eles foram a reportar o uso dessas três estratégias. Ademais, observou-se correlação significativa negativa e fraca entre o semestre e os escores dos Fatores 2 – Monólogo interno orientado ao bom desempenho ($r = -0.211$, $p = 0.0003$) e 3 – Autoconsequenciação ($r = -0.152$, $p = 0.009$). Assim, conforme avançam nos semestres dos cursos, os estudantes tendem a reportar menor utilização dessas duas estratégias.

Tabela 21

Correlações Entre Variáveis Numéricas e os Escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos

	Tristeza	Raiva	Alegria	Emoções Negativas
Idade*	r= 0.02189	0.00147	-0.01040	0.01707
	p= 0.7081	0.9799	0.8588	0.7704
Semestre	r= 0.14938	0.10348	-0.05210	0.15126
	p= 0.0102	0.0760	0.3725	0.0093

Nota. N=295. *r=coeficiente de correlação de Spearman; p=Valor de p; N=número de sujeitos

De acordo com os resultados da Tabela 21, notou-se correlações significativas positivas e fracas entre o semestre de curso e as estratégias de regulação da tristeza ($r = 0.149$, $p = 0.010$) e das emoções negativas ($r = 0.152$, $p = 0.009$). Estudantes cursando os semestres mais avançados relataram utilizar significativamente mais estratégias para regular a tristeza e as emoções negativas, quando comparados aos dos demais semestres.

5.3.2 Análise Correlacional entre os Escores das Escalas de Estratégias de Regulação da Emoção e da Motivação

As análises de correlação também foram realizadas para verificar possíveis relações entre os escores das duas escalas (Tabela 22). As correlações significativas estão destacadas na tabela.

Tabela 22

Correlações Entre os Escores das Escalas - Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos e Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários

	Reg. Valor	Monólogo Interno – Desemp.	Autocons.	Controle Ambiente	Reativ. Interesse	Monólogo Interno - Aprender
Tristeza	r= 0.12822 p= 0.0277	-0.08189 0.1606	0.00387 0.9473	0.23981 <.0001	0.21926 0.0001	0.07157 0.2204
Raiva	r= 0.10891 p= 0.0617	-0.09396 0.1073	-0.03699 0.2068	0.22494 <.0001	0.26170 <.0001	0.13859 0.0172
Alegria	r= -0.08155 p= 0.1624	0.08590 0.1411	0.07371 0.2068	-0.06285 0.2819	0.00353 0.9519	0.01089 0.8523
Emoções Negativas	r= 0.14075 p= 0.0156	-0.10355 0.0758	-0.01669 0.7753	0.27604 <.0001	0.27625 <.0001	0.12126 0.0374

Nota. N=295. *r=coeficiente de correlação de Spearman; p=Valor de p; N=número de sujeitos

Os resultados indicam correlação significativa positiva, porém fraca, entre as estratégias de regulação da tristeza e os Fatores 1 – Regulação pelo valor ($r=0.128$, $p=0.028$), 4 – Controle das condições do ambiente ($r=0.239$, $p<.0001$) e 5 – Reativação do interesse ($r=0.219$, $p=0.0001$). Estudantes que mencionaram maior uso de estratégias para regular a tristeza disseram que regulam sua motivação empregando mais as estratégias de regulação pelo valor, pelo controle das condições do ambiente e pela reativação do interesse. Verificaram-se também correlações significativas positivas, todavia fracas, entre as estratégias de regulação da raiva e os Fatores 4 – Controle das condições do ambiente ($r=0.225$, $p<.0001$), 5 – Reativação do interesse ($r=0.262$, $p<.0001$) e 6 – Monólogo interno orientado a aprender mais ($r=0.139$, $p=0.017$). Participantes que indicaram utilizar mais as estratégias de regulação da raiva apontaram regular sua motivação utilizando mais as estratégias controle das condições do ambiente, reativação do interesse e monólogo interno orientado a aprender mais.

Outrossim, observou-se correlação significativa positiva, no entanto fraca, entre as estratégias de regulação das emoções negativas e os Fatores 1 – Regulação pelo valor ($r=0.140$, $p=0.016$), 4 – Controle das condições do ambiente ($r=0.276$, $p<.0001$), 5 – Reativação do interesse ($r=0.276$, $p<.0001$) e 6 – Monólogo interno orientado a aprender mais ($r=0.121$, $p=0.037$). Desse modo, quanto mais os alunos relataram empregar estratégias para regular suas emoções negativas, mais reportaram regular sua motivação usando as estratégias regulação pelo valor, pelo controle das condições do ambiente, pela reativação do interesse e pelo monólogo interno orientado a aprender mais. Por fim, não foram encontradas correlações estatisticamente significantes entre as estratégias de regulação da alegria e as estratégias de regulação da motivação.

De maneira geral, constata-se que as estratégias de regulação das emoções negativas e algumas estratégias de regulação da motivação se correlacionaram de modo significativo, positivo, mas fraco. Tais resultados parecem sugerir que quanto maior o uso de estratégias de regulação emocional para controlar a tristeza e a raiva, maior parece ser também o emprego de certas estratégias para manter a motivação para aprender dos estudantes.

5.4 Análises de Variância

5.4.1 Análises de Variância Multivariada e Univariada das Variáveis de Interesse e Escores da Escala de Estratégias de Regulação da Motivação

Para investigar a influência das variáveis demográficas e de vida acadêmica - idade, gênero, semestre, turno de curso e área de conhecimento do curso - nos escores dos fatores da Escala de Estratégias de Regulação da Motivação, foram realizadas as análises de variância multivariada (MANOVA) e univariada (ANOVA)⁴. Os resultados são apresentados nas Tabelas 23 e 24.

Tabela 23

Efeito Conjunto das Variáveis de Interesse Sobre os Escores dos Fatores da Escala de Regulação da Motivação (MANOVA – Análise de Variância Multivariada)

Variáveis Independentes	Categorias	Resultados
Idade	<20 vs 20-29 vs ≥ 30 anos	Wilks' Lambda=0.916; F(12,562)=2.11; p=0.015

⁴ As variáveis sem distribuição Normal foram transformadas em postos (*ranks*) para os testes estatísticos.

Gênero	Feminino vs Masculino	Wilks' Lambda=0.948; F(6,281)=2.56; p=0.020
Semestre	1-3 vs 4-7 vs 8-10	Wilks' Lambda=0.944; F(12,562)=1.38; p=0.172
Turno	Diurno/Integral vs Noturno	Wilks' Lambda=0.986; F(6,281)=0.68; p=0.669
Área de conhecimento	Humanas vs Exatas vs Biológicas	Wilks' Lambda=0.948; F(12,562)=1.26; p=0.237

Nota. N=295. * Valor de p referente à análise de variância multivariada (MANOVA) para as variáveis dependentes. Variáveis sem distribuição Normal foram transformadas em postos (*ranks*) para as análises.

Tabela 24

Efeito das Variáveis de Interesse Sobre Cada um dos Escores dos Fatores da Escala de Regulação da Motivação (ANOVA – Análise de Variância)

Variáveis Independentes*	Regulação pelo Valor	Monólogo Int. Desempenho	Autoconsequência	Controle do Ambiente	Reativação do Interesse	Monólogo Int. Aprender
Efeito Geral	F(8,286)=0.81; p=0.598	F(8,286)=3.42; p<0.001	F(8,286)=1.95; p=0.051	F(8,286)=1.65; p=0.112	F(8,286)=1.57; p=0.133	F(8,286)=1.47; p=0.167
Idade	F(2,286)=0.03; p=0.966	F(2,286)=0.85; p=0.430	F(2,286)=1.70; p=0.184	F(2,286)=4.35; p=0.014	F(2,286)=0.92; p=0.401	F(2,286)=3.29; p=0.039
Gênero	F(1,286)=1.88; p=0.171	F(1,286)=11.71; p<0.001	F(1,286)=2.29; p=0.131	F(1,286)=1.10; p=0.296	F(1,286)=0.01; p=0.921	F(1,286)=1.40; p=0.238
Semestre	F(2,286)=0.34; p=0.715	F(2,286)=2.56; p=0.079	F(2,286)=1.83; p=0.162	F(2,286)=0.82; p=0.441	F(2,286)=1.56; p=0.212	F(2,286)=0.58; p=0.559
Turno	F(1,286)=1.29; p=0.257	F(1,286)=0.06; p=0.808	F(1,286)=0.01; p=0.904	F(1,286)=0.93; p=0.336	F(1,286)=2.47; p=0.117	F(1,286)=0.25; p=0.617
Área de conhecimento	F(2,286)=1.03; p=0.358	F(2,286)=0.21; p=0.808	F(2,286)=1.51; p=0.223	F(2,286)=0.03; p=0.967	F(2,286)=3.23; p=0.041	F(2,286)=0.28; p=0.758

Nota. N=295. *Valor de p referente às análises de variância (ANOVA) para cada uma das variáveis dependentes. Variáveis sem distribuição Normal foram transformadas em postos (*ranks*) para as análises.

A partir dos resultados da MANOVA (Tabela 23), observa-se que houve efeito significativo geral das variáveis idade e gênero no conjunto de escores dos fatores da Escala de Regulação da Motivação. Para identificar qual subescala foi influenciada por qual(is) variável(is) foi realizada a ANOVA. Conforme apresentado na Tabela 26, verificaram-se diferenças significativas do escore do Fator 2 - Monólogo interno orientado ao bom desempenho em relação à variável gênero, $F(1,286)=11.7$, $p<0.001$. Observou-se maior escore nesse fator entre estudantes do gênero feminino e menor escore entre estudantes do gênero masculino. Ainda, houve relação significativa dos escores dos Fatores 4 - Controle das condições do ambiente, $F(2,286)=4.35$, $p=0.014$, e 6 - Monólogo interno orientado a aprender mais, $F(2,286)=3.29$, $p=0.039$, com a variável idade. Os participantes com maiores escores nesses fatores foram os com idade maior ou igual a 30 anos e os alunos com menores escores

foram os com 20 a 29 anos. Por fim, houve relação significativa do escore do Fator 5 - Reativação do interesse com a variável área de conhecimento, $F(2,286)=3.23$, $p=0.041$. Estudantes da área de Ciências Humanas tiveram maior escore nesse fator, enquanto alunos das Ciências Biológicas tiveram menor escore.

5.4.2 Análises de Variância Multivariada e Univariada das Variáveis de Interesse e Escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional

Para investigar a influência das variáveis demográficas e de vida acadêmica - idade, gênero, semestre, turno de curso e área de conhecimento do curso - nos escores das subescalas da Escala de Estratégias de Regulação Emocional, foram empreendidas análises de variância multivariada (MANOVA) e univariada (ANOVA)⁵. Os resultados são apresentados nas Tabelas 25 e 26.

Tabela 25

Efeito Conjunto das Variáveis de Interesse Sobre os Escores dos Fatores da Escala de Regulação da Emoção (MANOVA – Análise de Variância Multivariada)

Variáveis Independentes	Categorias	Resultados
Idade	<20 vs 20-29 vs ≥30 anos	Wilks' Lambda=0.992; $F(6,568)=0.37$; $p=0.899$
Gênero	Feminino vs Masculino	Wilks' Lambda=0.958; $F(3,284)=4.19$; $p=0.006$
Semestre	1-3 vs 4-7 vs 8-10	Wilks' Lambda=0.989; $F(6,568)=0.53$; $p=0.785$
Turno	Diurno/Integral vs Noturno	Wilks' Lambda=0.987; $F(3,284)=1.20$; $p=0.309$
Área de conhecimento	Humanas vs Exatas vs Biológicas	Wilks' Lambda=0.945; $F(6,568)=2.73$; $p=0.013$

Nota. N=295. *Valor de p referente à análise de variância multivariada (MANOVA) para as variáveis dependentes. Variáveis sem distribuição Normal foram transformadas em postos (*ranks*) para as análises.

Tabela 26

Efeito das Variáveis de Interesse Sobre Cada um dos Escores das Subescalas da Escala de Regulação da Emoção (ANOVA – Análise de Variância)

Variáveis Independentes*	Tristeza	Alegria	Raiva	Emoções Negativas
--------------------------	----------	---------	-------	-------------------

⁵ As variáveis sem distribuição Normal foram transformadas em postos (*ranks*) para os testes estatísticos.

Efeito Geral	F(8,286)=2.31; p=0.021	F(8,286)=1.86; p=0.066	F(8,286)=1.81; p=0.075	F(8,286)=1.54; p=0.144
Idade	F(2,286)=0.30; p=0.743	F(2,286)=0.23; p=0.798	F(2,286)=0.34; p=0.713	F(2,286)=0.16; p=0.855
Gênero	F(1,286)=0.00; p=0.999	F(1,286)=4.89; p=0.028	F(1,286)=5.33; p=0.022	F(1,286)=1.92; p=0.167
Semestre	F(2,286)=1.34; p=0.264	F(2,286)=0.08; p=0.927	F(2,286)=0.54; p=0.582	F(2,286)=1.17; p=0.311
Turno	F(1,286)=0.02; p=0.876	F(1,286)=3.03; p=0.083	F(1,286)=0.19; p=0.664	F(1,286)=0.03; p=0.862
Área de conhecimento	F(2,286)=4.51; p=0.012	F(2,286)=1.97; p=0.141	F(2,286)=1.09; p=0.336	F(2,286)=2.21; p=0.112

Nota. N=295. *Valor de p referente às análises de variância (ANOVA) para cada uma das variáveis dependentes. Variáveis sem distribuição Normal foram transformadas em postos (*ranks*) para as análises.

Conforme os resultados da MANOVA (Tabela 25), houve efeito significativo geral das variáveis gênero e área de conhecimento no conjunto de escores das subescalas da Escala de Regulação Emocional. Para identificar qual subescala foi influenciada por qual(is) variável(is) foi realizada a ANOVA. De acordo com o exposto na Tabela 24, verificaram-se diferenças significativas do escore da subescala tristeza com a variável área de conhecimento. O maior escore nessa subescala foi observado entre estudantes das Ciências Biológicas e o menor escore entre os alunos das Ciências Exatas, $F(2,286)=4.51$, $p=0.012$. Ainda, houve relação significativa do escore das subescalas alegria, $F(1,286)=4.89$, $p=0.028$, e raiva, $F(1,286)=5.33$, $p=0.022$, com a variável gênero. Os participantes com maiores escores em relação ao uso de estratégias de regulação da alegria e da raiva foram os do gênero masculino e os com menores escores foram os do gênero feminino.

5.5 Análises de Regressão

Com o objetivo de melhor compreender a importância relativa das variáveis tratadas neste estudo na predição dos escores das subescalas das Escalas de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários e de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos, foram realizadas análises de regressão linear com modelos simples e múltiplo, considerando as variáveis idade, gênero, semestre, turno de curso e áreas de conhecimento dos cursos como variáveis independentes. As análises de regressão também foram empreendidas para investigar quais estratégias de regulação emocional poderiam ser fator de predição para as estratégias de regulação da motivação ou vice-versa.

5.5.1 Análises de Regressão Linear para Escores da Escala de Estratégias de Regulação da Motivação

As Tabelas 27 e 28, a seguir, apresentam os resultados das análises de regressão linear simples e múltipla⁶ para estudar a relação das variáveis gênero, idade, semestre, turno de curso e área de conhecimento do curso com os escores dos fatores da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários.

Tabela 27

Análise de Regressão Linear Simples para os Escores das Subescalas da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários

Variável	Categorias	Regulação pelo Valor			Monólogo Interno - Desempenho		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ²	Beta (EP)*	Valor-p	R ²
Gênero	Masculino (ref.)	---			---		
	Feminino	17.91 (10.34)	0.084	0.0101	42.47 (10.10)	< 0.001	0.0569
Idade	Variável contínua (anos)	-0.07 (0.06)	0.227	0.0050	-0.19 (0.06)	0.001	0.0359
	1-3 (ref.)	---			---		
Semestre	4-7	0.70 (12.44)	0.955		-9.78 (12.27)	0.426	
	8-10	-11.07 (13.43)	0.411	0.0039	-38.09 (13.25)	0.004	0.0317
Turno do curso	Diurno/Integral (ref.)	---			---		
	Noturno	4.93 (10.31)	0.633	0.0008	-10.71 (10.29)	0.299	0.0037
Área de conhecimento	Ciências Biológicas (ref.)	---			---		
	Ciências Humanas	-5.89 (12.52)	0.638		15.31 (12.47)	0.221	
	Ciências Exatas	-17.34 (12.86)	0.179	0.0067	-8.32 (12.81)	0.517	0.0147
Variável	Categorias	Autoconsequenciação			Controle do Ambiente		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ²	Beta (EP)*	Valor-p	R ²
Gênero	Masculino (ref.)	---			---		
	Feminino	25.22 (10.30)	0.015	0.0200	-12.56 (10.36)	0.226	0.0050
Idade	Variável contínua (anos)	-0.15 (0.06)	0.009	0.0234	0.06 (0.06)	0.278	0.0040
	1-3 (ref.)	---			---		
Semestre	4-7	-5.23 (12.40)	0.673		-0.78 (12.43)	0.950	
	8-10	-23.58 (13.39)	0.079	0.0126	10.19 (13.42)	0.448	0.0034
Turno do curso	Diurno/Integral (ref.)	---			---		
	Noturno	-13.05 (10.29)	0.206	0.0055	14.03 (10.26)	0.173	0.0063
Área de conhecimento	Ciências Biológicas (ref.)	---			---		
	Ciências Humanas	8.24 (12.43)	0.508		4.26 (12.54)	0.734	
	Ciências Exatas	-20.62 (12.77)	0.107	0.0219	8.04 (12.87)	0.533	0.0013
Variável	Categorias	Reativação do Interesse			Monólogo Interno - Aprender		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ²	Beta (EP)*	Valor-p	R ²
Gênero	Masculino (ref.)	---			---		
	Feminino	1.77 (10.40)	0.865	0.0001	12.13 (10.38)	0.243	0.0046
Idade	Variável contínua (anos)	-0.13 (0.06)	0.022	0.0179	0.03 (0.06)	0.605	0.0009
	1-3 (ref.)	---			---		
Semestre	4-7	-22.14 (12.40)	0.075		-1.04 (12.42)	0.933	
	8-10	-15.66 (13.39)	0.243	0.0109	-16.18 (13.42)	0.229	0.0071

⁶ com critério Stepwise de seleção de variáveis

Turno do curso	Diurno/Integral (ref.)	---	---	---	---	---	---
	Noturno	10.96 (10.29)	0.288	0.0039	9.74 (10.30)	0.345	0.0030
Área de conhecimento	Ciências Biológicas (ref.)	---	---	---	---	---	---
	Ciências Humanas	24.03 (12.47)	0.055		14.16 (12.53)	0.259	
	Ciências Exatas	6.82 (12.81)	0.595	0.0144	14.41 (12.87)	0.264	0.0054

Nota. N=295. *Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Variáveis sem distribuição normal foram transformadas em postos/ranks.

Como pode ser visto na Tabela 27, as variáveis gênero, idade e semestre estão isoladamente relacionadas com o escore do Fator 1 - Monólogo interno orientado ao bom desempenho; as variáveis gênero e idade estão isoladamente relacionadas com o escore do Fator 3 - Autoconsequência e a variável idade está isoladamente relacionada com o escore do Fator 5 - Reativação do interesse. A fim de melhor compreender quais fatores são mais significativos conjuntamente para explicar esses escores, uma análise multivariada foi conduzida. Os resultados são apresentados na Tabela 28.

Tabela 28

Análise de Regressão Linear Múltipla para os Escores das Subescalas da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários

Variáveis selecionadas	Categorias	Monólogo Interno - Desempenho			Autoconsequência			Reativação do Interesse		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial
Gênero	Masculino (ref.)	---			---					
	Feminino	39.18 (10.04)	<0.001	0.0569	22.44 (10.28)	0.030	0.0156			
Idade	Variável contínua (anos)	-0.17 (0.06)	0.004	0.0268	-0.14 (0.06)	0.017	0.0234	-0.13 (0.06)	0.022	0.0179
Variáveis selecionadas	Categorias	Regulação pelo Valor			Controle do Ambiente			Monólogo Interno - Aprender		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial
Nenhuma variável selecionada	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Nota. N=295. *Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta; R²: coeficiente de determinação; Critério *Stepwise* de seleção de variáveis: Variáveis sem distribuição normal foram transformadas em postos/ranks.

Pelos resultados da análise de regressão linear múltipla (Tabela 28), o gênero e a idade foram selecionados como fatores significativamente relacionados com os escores da

Escala de Estratégias de Regulação da Motivação. Verificou-se que o gênero e a idade parecem ter potencial preditivo em relação ao relato de uso das estratégias dos Fatores 2 - Monólogo interno orientado ao bom desempenho ($\beta=39.18$, $R^2=0.0569$, $p<0.001$) e 3 - Autoconsequência ($\beta=22.44$, $R^2=0.0156$, $p=0.030$). Os alunos com maior escore nesses dois fatores foram os do gênero feminino e os com menor idade. Ainda, verificou-se que a idade parece ter potencial preditivo quanto ao relato de uso das estratégias do Fator 5 - Reativação do interesse ($\beta= -0.13$, $R^2=0.0179$, $p=0.022$). Os estudantes com maior escore nesse fator foram os com menor idade. Não foram observadas relações significativas de nenhuma variável com os escores dos Fatores 1- Regulação pelo valor, 4 - Controle das condições do ambiente e 6 - Monólogo interno orientado a aprender mais. Em síntese, os participantes do gênero feminino e mais novos relataram um maior controle da motivação utilizando estratégias orientadas ao bom desempenho e à autoconsequência. Outrossim, os estudantes com menor idade também manifestaram maior controle da motivação por meio das estratégias de reativação de interesse.

5.5.2 Análises de Regressão Linear para Escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional

A seguir, as Tabelas 29 e 30 apresentam os resultados das análises de regressão linear simples e múltipla⁷ para examinar a relação das variáveis gênero, idade, semestre, turno de curso e área de conhecimento do curso com os escores das subescalas da Estratégias de Regulação Emocional para Adultos.

Tabela 29

Análise de Regressão Linear Simples para os Escores das Subescalas da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos

Variável	Categorias	Tristeza			Raiva		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ²	Beta (EP)*	Valor-p	R ²
Gênero	Masculino (ref.)	---			---		
	Feminino	0.02 (0.04)	0.641	0.0007	-0.11 (0.04)	0.002	0.0320
Idade	Variável contínua (anos)	0.0001	0.789	0.0002	0.0000	0.977	0.0000
		(0.0002)			(0.0002)		
Semestre	1-3 (ref.)	---			---		
	4-7	0.03 (0.05)	0.489		0.00 (0.04)	0.994	
	8-10	0.13 (0.05)	0.017	0.0221	0.06 (0.05)	0.244	0.0071
Turno do curso	Diurno/Integral (ref.)	---			---		
	Noturno	-0.06 (0.04)	0.125	0.0080	0.04 (0.04)	0.237	0.0048

⁷ com critério *Stepwise* de seleção de variáveis

Área de conhecimento	Ciências Biológicas (ref.)	---	---				
	Ciências Humanas	-0.12 (0.05)	0.019				
	Ciências Exatas	-0.18 (0.05)	<0.001	0.0437	-0.09 (0.04)	0.047	
		Alegria			Emoções Negativas		
Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-p	R ²	Beta (EP)*	Valor-p	R ²
Gênero	Masculino (ref.)	---					
	Feminino	-25.52 (10.27)	0.014	0.0206	-0.05 (0.03)	0.114	0.0085
Idade	Variável contínua (anos)	-0.01 (0.06)	0.859	0.0001	0.0000 (0.0002)	0.867	0.0001
Semestre	1-3 (ref.)	---					
	4-7	-7.82 (12.43)	0.530				
	8-10	-11.46 (13.42)	0.394	0.0026	0.09 (0.04)	0.041	0.0178
Turno do curso	Diurno/Integral (ref.)	---					
	Noturno	24.13 (10.20)	0.019	0.0188	-0.005 (0.033)	0.881	0.0001
Área de conhecimento	Ciências Biológicas (ref.)	---	---				
	Ciências Humanas	21.88 (12.43)	0.079				
	Ciências Exatas	27.62 (12.77)	0.031	0.0170	-0.10 (0.04)	0.013	
					-0.08 (0.04)	0.058	0.0221

Nota. N=295. *Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Variáveis sem distribuição normal foram transformadas em postos/ranks.

Pela Tabela 29, observou-se que: as variáveis semestre e área de conhecimento estão isoladamente relacionadas com o escore total de tristeza; as variáveis gênero e área de conhecimento estão isoladamente relacionadas com o escore total de raiva; as variáveis gênero, turno do curso e área de conhecimento estão isoladamente relacionadas com o total de alegria e as variáveis semestre e área de conhecimento estão isoladamente relacionadas com o total das emoções negativas. Na tentativa de melhor compreender quais fatores são mais significativos conjuntamente para explicar esses escores, uma análise multivariada foi realizada. Os resultados se seguem na Tabela 30.

Tabela 30

Análise de Regressão Linear Múltipla para os Escores das Subescalas da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos

Variáveis selecionadas	Categorias	Tristeza			Emoções Negativas		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial
1. Área de conhecimento	Ciências Biológicas (ref.)	---					
	Ciências Humanas	-0.10 (0.05)	0.056				
	Ciências Exatas	-0.17 (0.05)	<0.001	0.0437	-0.10 (0.04)	0.013	0.0221
2. Semestre	1-3 (ref.)	---					
	4-7	0.04 (0.05)	0.424				
	8-10	0.11 (0.05)	0.038	0.0149			
Variáveis selecionadas	Categorias	Alegria			Raiva		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial

1. Gênero	Masculino (ref.) Feminino	--- -25.52 (10.27)	0.014	0.0206	--- -0.11 (0.04)	0.002	0.0320
-----------	------------------------------	--------------------------	--------------	--------	---------------------	--------------	--------

Nota. N=295. *Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta; R²: coeficiente de determinação; Critério *Stepwise* de seleção de variáveis: Variáveis sem distribuição normal foram transformadas em postos/ranks.

De acordo com os resultados da análise de regressão linear múltipla (Tabela 30), a área de conhecimento, o semestre e o gênero foram selecionados como fatores significativamente relacionados com os escores da Escala de Estratégias de Regulação Emocional. Verificou-se que a área de conhecimento ($\beta = -0.17$, $R^2 = 0.0437$, $p < 0.001$) e o semestre ($\beta = 0.11$, $R^2 = 0.0149$, $p = 0.038$) parecem ter potencial preditivo em relação ao relato de uso das estratégias para regular a tristeza. Os estudantes com maior escore nessa subescala foram os de Ciências Biológicas e os do 8º ao 10º semestre. Ainda, a área de conhecimento parece ter potencial preditivo para a manifestação do uso de estratégias para controlar as emoções negativas ($\beta = -0.10$, $R^2 = 0.0221$, $p = 0.013$). Os participantes com maior escore nessas subescalas foram os de Ciências Biológicas. Observou-se também que o gênero pareceu ter potencial para prever os escores de alegria ($\beta = -25.52$, $R^2 = 0.206$, $p = 0.014$) e raiva ($\beta = -0.11$, $R^2 = 0.0320$, $p = 0.002$). Os alunos com maior escore nessas duas subescalas foram os do gênero masculino. Em síntese, os estudantes dos cursos de Ciências Biológicas e dos semestres finais dos cursos relataram um maior controle da tristeza. Os participantes das Ciências Biológicas apresentaram também maior controle das emoções negativas de uma forma geral. Além disso, alunos do gênero masculino manifestaram maior uso de estratégias para controlar as emoções alegria e raiva, quando comparados aos do gênero feminino.

5.5.3 Análises de Regressão Linear para Relação entre os Escores das Escalas de Estratégias de Regulação da Emoção e da Motivação

As análises de regressão realizadas para investigar quais estratégias de regulação emocional poderiam ser fator de predição para as estratégias de regulação da motivação ou vice-versa são apresentadas nas Tabelas 31 e 32.

Tabela 31

Análise de Regressão Linear Simples para os Escores das Escalas de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos e de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários

Variável	Categorias	Regulação pelo Valor			Monólogo Interno - Desempenho		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ²	Beta (EP)*	Valor-p	R ²
Tristeza	Variável contínua	36.60 (14.50)	0.012	0.0213	-17.03 (14.63)	0.246	0.0046
Alegria	Variável contínua	-0.08 (0.06)	0.162	0.0067	0.09 (0.06)	0.141	0.0074
Raiva	Variável contínua	36.58 (16.29)	0.026	0.0169	-26.02 (16.36)	0.113	0.0086
Emoções negativas	Variável contínua	49.69 (17.89)	0.006	0.0257	-29.09 (18.05)	0.108	0.0088

Variável	Categorias	Autoconsequenciação			Controle do Ambiente		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ²	Beta (EP)*	Valor-p	R ²
Tristeza	Variável contínua	-1.53 (14.67)	0.917	0.0000	63.99 (14.15)	<0.001	0.0652
Alegria	Variável contínua	0.07 (0.06)	0.207	0.0054	-0.06 (0.06)	0.282	0.0040
Raiva	Variável contínua	-10.39 (16.43)	0.528	0.0014	67.63 (15.92)	<0.001	0.0580
Emoções negativas	Variável contínua	-7.95 (18.13)	0.661	0.0007	89.32 (17.33)	<0.001	0.0832

Variável	Categorias	Reativação do Interesse			Monólogo Interno - Aprender		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ²	Beta (EP)*	Valor-p	R ²
Tristeza	Variável contínua	54.18 (14.31)	<0.001	0.0466	16.38 (14.63)	0.264	0.0043
Alegria	Variável contínua	0.004 (0.059)	0.952	0.0000	0.01 (0.06)	0.852	0.0001
Raiva	Variável contínua	76.99 (15.80)	<0.001	0.0750	44.81 (16.22)	0.006	0.0254
Emoções negativas	Variável contínua	88.72 (17.36)	<0.001	0.0818	41.12 (17.97)	0.023	0.0176

Nota. N=295. *Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Variáveis sem distribuição normal foram transformadas em postos/ranks.

Conforme os resultados da Tabela 31, os escores de tristeza, raiva e dessas duas subescalas em conjunto (emoções negativas) estão relacionados com os escores de diversos Fatores da escala de estratégias de regulação da motivação (1 - Regulação pelo valor, 4 - Controle das condições do ambiente, 5 - Reativação do interesse e 6 - Monólogo interno orientado a aprender mais). Com a intenção de melhor compreender quais fatores são mais significativos conjuntamente para explicar esses escores, uma análise multivariada foi realizada. Os resultados encontram-se a seguir na Tabela 32.

Tabela 32

Análise de Regressão Linear Múltipla para os Escores das Escalas de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos e de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários

Variáveis selecionadas	Categorias	Regulação pelo Valor			Controle do Ambiente		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial
Emoções negativas	Variável contínua	49.69 (17.89)	0.006	0.0257	89.32 (17.33)	<0.001	0.0832

Variáveis selecionadas	Categorias	Reativação do Interesse			Monólogo Interno - Aprender		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial
Emoções negativas	Variável contínua	88.72 (17.36)	<0.001	0.0818			

1. Raiva	Variável contínua	44.81 (16.22)			0.006	0.0254	
Variáveis selecionadas	Categorias	Monólogo Interno - Desempenho			Autoconsequenciação		
		Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial	Beta (EP)*	Valor-p	R ² Parcial
Nenhuma variável selecionada	---	---	---	---	---	---	---

Nota. N=295. *Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta; R²: coeficiente de determinação; Critério *Stepwise* de seleção de variáveis: Variáveis sem distribuição normal foram transformadas em postos/ranks.

Verificou-se que o escore das subescalas de emoções negativas (tristeza e raiva) foi selecionado como fator significativamente relacionado com os escores dos Fatores 1 - Regulação pelo valor, 4 - Controle das condições do ambiente e 5 - Reativação do interesse. Nesse sentido, o relato de uso de estratégias para regular as emoções negativas pareceu ter potencial preditivo para o relato de uso das estratégias dos Fatores 1, 4 e 5 da Escala de Estratégias de Regulação da Motivação. Observou-se também que o relato de uso de estratégias para controlar a raiva parece ter potencial para prever a manifestação do uso de estratégias do Fator 6 - Monólogo interno orientado a aprender mais. Os estudantes com maior escore nesse fator foram os com maior escore de raiva. Dessa forma, os participantes que relatam utilizar estratégias de regulação da motivação voltadas para regulação pelo valor, pelo controle das condições do ambiente e pela reativação do interesse reportam maior controle das emoções negativas. Ademais, alunos que manifestam utilizar estratégias para regular sua motivação no sentido de aprender mais, relataram maior regulação da raiva. Notou-se ainda que não houve relação significativa entre os escores das estratégias de regulação emocional com os escores dos Fatores 2 - Monólogo interno orientado ao bom desempenho e 3 - Autoconsequenciação.

Os principais resultados do presente estudo serão discutidos à luz da literatura da área no próximo capítulo.

Capítulo 6 – Discussão

Esta pesquisa teve como objetivos identificar as estratégias de regulação da emoção e da motivação de estudantes de licenciaturas diversas, bem como examinar se existiria relação entre a regulação da motivação e da emoção dos participantes. Ainda, buscou-se investigar relações entre as estratégias de regulação da emoção e da motivação e o gênero, a idade, o semestre e o turno de curso, o curso e as áreas de conhecimento desses estudantes e também verificar se essas variáveis demográficas e de vida acadêmica seriam preditoras do relato de uso dessas estratégias. Na sequência, os principais resultados foram discutidos com base na literatura da área. Primeiramente, foram abordados os achados referentes às estratégias de regulação da motivação e da emoção em relação às variáveis - gênero, idade, semestre, turno de curso (diurno e noturno), curso e áreas de conhecimento dos cursos. Em seguida, foram comentados os resultados das relações entre as estratégias de regulação da motivação e da emoção. Por fim, focou-se na importância relativa das variáveis demográficas e de vida acadêmica na predição do relato de uso das estratégias de regulação da motivação e da emoção.

6.1 Escala de Estratégias de Regulação da Motivação

Os resultados do presente estudo revelaram que os estudantes relataram utilizar estratégias para regular sua motivação e divergiram da hipótese inicial de que os participantes reportariam empregar poucas estratégias. No entanto, algumas foram mais mencionadas que outras. As estratégias do fator regulação pelo valor foram as mais indicadas pelos participantes enquanto as estratégias do fator reativação do interesse foram as menos apontadas. Esses resultados convergiram com os do estudo piloto de adaptação da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação da Motivação de Alunos Universitários para o contexto brasileiro (Góes & Boruchovitch, 2017). Todavia, pesquisas internacionais realizadas com universitários indicaram que as estratégias mais relatadas pelos participantes foram monólogo interno orientado ao bom desempenho (também denominado de monólogo interno orientado à meta performance-aproximação) e autoconsequenciação (Kryshko et al., 2020; Schwinger & Otterpohl, 2017; Wolters & Benzon, 2013). Apesar das divergências referentes às estratégias mais apontadas, houve consenso com as demais pesquisas para o resultado referente à estratégia menos mencionada pelos participantes, a reativação do interesse (Kryshko et al., 2020; Schwinger & Otterpohl, 2017; Wolters & Benzon, 2013). Foi interessante notar que os estudantes mencionaram se motivar considerando o valor da tarefa, uma vez que essa estratégia

é voltada para a busca da utilidade ou da relevância do conteúdo a ser aprendido para além do desempenho acadêmico (Paulino et al., 2015a, 2015b), o que pode indicar que esses alunos aspiram a uma aprendizagem mais qualitativa e significativa.

Verificou-se, ainda, que o item com maior média na Escala de Regulação da Motivação, “Faço um esforço para relacionar o que estamos aprendendo aos meus interesses pessoais” pareceu indicar que os estudantes, para manterem sua motivação para os estudos, consideraram o interesse e a utilidade do conteúdo a ser aprendido, relacionando-o também com outras dimensões de sua vida que não só a acadêmica (Paulino et al., 2015a; Wolters & Benzon, 2013). Alonso-Tapia, Abello e Panadero (2020) destacam que, muitas vezes, os interesses pessoais dos alunos podem divergir dos objetivos de aprendizagem propostos pelos professores e que nesses casos uma alternativa possível seria repensar a forma como os docentes demonstram a utilidade ou relevância do que pretendem ensinar. Já o item que teve o menor escore no presente estudo, “Deixo o estudo mais agradável ao transformá-lo em um jogo”, foi igualmente o menos relatado no estudo de Góes e Boruchovitch (2017). Aventa-se que essa estratégia demande mais tempo dos estudantes. É possível também que ela não seja conhecida pelos alunos, de modo geral.

Estratégias de Regulação da Motivação e as Variáveis Demográficas e de Vida Acadêmica

Os resultados referentes ao relato de uso das estratégias de regulação da motivação e as variáveis demográficas e de vida acadêmica dos participantes confirmaram as hipóteses iniciais de que existiriam diferenças significativas em relação ao gênero, à idade e ao semestre de curso. Entretanto, para a variável semestre aventou-se que as diferenças apareceriam entre os alunos mais avançados nos cursos, e os resultados evidenciaram o contrário. Encontraram-se também diferenças em relação à área de conhecimento, o que contrariou a hipótese inicial. Ademais, a hipótese de que os estudantes do turno noturno tenderiam a relatar mais estratégias de regulação da motivação também não se confirmou. Por fim, não houve diferença estatisticamente significativa para a variável curso, ratificando a hipótese inicial. Já a hipótese de que as variáveis demográficas e de vida acadêmica seriam fatores de predição para o relato de uso das estratégias de regulação da motivação, foi confirmada apenas para o gênero e para a idade, que conjuntamente apareceram como preditoras do relato das estratégias monólogo interno orientado ao bom desempenho e autoconsequenciação. A idade também foi preditora significativa para as estratégias de reativação do interesse.

Mais precisamente, no que concerne ao gênero, as mulheres mencionaram mais o uso das estratégias monólogo interno orientado ao bom desempenho, autoconsequenciação e reativação de interesse. Esses resultados foram semelhantes aos dos estudos de Góes e Boruchovitch (2017) e de Wolters e Benzon (2013), nos quais a autoconsequenciação e o monólogo interno orientado ao bom desempenho foram igualmente mais mencionados pelas estudantes do gênero feminino. Divergiram, entretanto, da pesquisa de Schwinger e Otterpohl (2017), que encontraram que os homens mencionaram mais as estratégias monólogo interno orientado à meta performance-aproximação, enquanto as mulheres reportaram mais as estratégias monólogo interno orientado à meta performance-evitação. Os resultados diferiram também dos de Ljubin-Golub et al. (2019) que não encontraram relação entre o relato de uso de estratégias de regulação da motivação e o gênero dos participantes. É importante salientar que tanto na pesquisa de Góes e Boruchovitch (2017) como no presente estudo, as amostras não estavam equilibradas em relação ao gênero, sendo compostas por um número maior de participantes do gênero feminino, o que pode ter interferido nos resultados obtidos. No entanto, no contexto brasileiro essa é uma realidade frequente entre os estudantes de cursos de formação de professores, que são predominantemente constituídos por mulheres. Ante as diferenças dos achados com a literatura, novos estudos devem ser realizados para aprofundar o conhecimento acerca do impacto do gênero nas estratégias de regulação da motivação de futuros professores.

No que tange à idade, as análises evidenciaram que os estudantes mais novos relataram regular sua motivação utilizando mais as estratégias monólogo interno orientado ao bom desempenho, autoconsequenciação e reativação de interesse. As estratégias de monólogo interno orientado ao bom desempenho também foram mais mencionadas por participantes dos semestres iniciais dos cursos. Já os estudantes com idade maior ou igual a 30 anos reportaram mais as estratégias de controle das condições do ambiente e monólogo interno orientado a aprender mais. Todavia, não foram localizadas pesquisas que examinaram essas relações no Ensino Superior. É possível, por um lado, hipotetizar que alunos mais novos e nos semestres iniciais tenham como foco as notas e o bom desempenho acadêmico, em detrimento do valor que o conhecimento da tarefa pode proporcionar, inclusive para outras áreas de suas vidas. As estratégias por eles relatadas evidenciam a tentativa de tornar a tarefa agradável durante sua execução e o uso de recompensas assim que a atividade é concluída. Por outro lado, aventa-se que alunos mais velhos e nos semestres finais dos cursos utilizem outras maneiras de influenciar a motivação para aprender ou que já tenham se adaptado melhor às demandas do Ensino Superior e por isso empreguem as estratégias de regulação motivacional de maneira mais moderada e qualitativa, tendo como foco a aprendizagem que o conteúdo proporcionará.

Pesquisas na área de motivação que consideraram a idade e o semestre do curso dos participantes mostram que há uma diminuição na motivação autônoma dos estudantes mais velhos, ao longo do processo de escolarização (Paulino et al. 2015b; Rufini, Bzuneck, & Oliveira, 2012). A ausência de estudos que examinaram a relação entre as estratégias de regulação da motivação e a idade e o semestre de curso de estudantes do ensino superior representa uma lacuna a ser suprida por futuras investigações.

Por fim, os estudantes das Ciências Humanas reportaram utilizar mais a estratégia de autoconsequenciação do que os das Ciências Exatas, indicando que tendem a se automotivarem para tarefas de estudo por meio de recompensas que prometem a si mesmos, se as concluírem. Ainda, os alunos das Humanas mencionaram mais as estratégias de reativação do interesse. Diferenças significantes entre as estratégias de regulação da motivação e a área de conhecimento dos participantes não foram encontradas por Góes e Boruchovitch (2017). Em contrapartida, na presente pesquisa não houve diferença entre o relato de uso das estratégias de regulação da motivação e o curso dos participantes, diferentemente dos achados de Wolters e Benzon (2013), no qual os estudantes do curso de História reportaram maior uso da estratégia de monólogo interno orientado ao bom desempenho, quando comparado aos alunos do curso de Desenvolvimento Humano. Pesquisas futuras devem ser realizadas para compreender melhor a relação entre as estratégias de regulação da motivação e as variáveis de vida acadêmica dos alunos.

Em linhas gerais, os estudantes da presente pesquisa reportaram utilizar diferentes estratégias para regular sua motivação. Entre as estratégias mais relatadas, os alunos mencionaram regular a sua motivação para os estudos considerando o valor do conteúdo para além da aprendizagem acadêmica que ele pode proporcionar, relacionando-o também com seus interesses pessoais. Além disso, evidenciou-se que algumas variáveis parecem impactar mais o uso dessas estratégias, sobretudo a idade, o gênero, a área de conhecimento e o semestre de curso dos participantes. Contudo, ante as divergências de alguns resultados em comparação com a literatura, é importante que novos estudos sejam empreendidos, sobretudo no âmbito nacional, para aprofundar a compreensão das relações entre as estratégias de regulação da motivação e as variáveis demográficas e de vida acadêmica dos alunos.

6.2 Escala de Estratégias de Regulação Emocional

Os resultados da escala de estratégias de regulação emocional revelaram que os estudantes mencionaram conhecer e relataram utilizar estratégias para regular suas emoções,

assim como estudos anteriores realizados com participantes do ensino superior (Alhebaishi, 2019; Akfirat, 2020; Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Canedo et al., 2019; Lasa-Aristu et al., 2019; Vally & Ahmed, 2020). De forma geral, as estratégias de regulação da tristeza foram mais mencionadas, seguidas das estratégias de regulação da raiva. Foi interessante notar que as estratégias menos relatadas foram as de regulação da alegria. Os itens de regulação da tristeza mais indicados pelos estudantes foram os referentes à percepção dessa emoção e do seu caráter prejudicial para os estudos. Do mesmo modo, em relação à raiva, os itens mais mencionados pelos participantes foram os que se referem à percepção e ao prejuízo que essa emoção causa na concentração para os estudos. A estratégia preferir ficar sozinho foi a mais indicada pelos estudantes. Já as estratégias menos reportadas foram aliviar a tristeza agredindo alguém fisicamente ou bebendo excessivamente. Esses resultados divergem de estudos nos quais as estratégias mais relatadas foram supressão emocional e busca de apoio social (Alhebaishi, 2019), planejamento, reavaliação positiva e ruminação (Akfirat, 2020; Canedo et al., 2019) e reavaliação cognitiva (Vally & Ahmed, 2020). Apesar das diferenças em relação aos achados da literatura no que tange às estratégias mais indicadas, é importante ressaltar que a percepção da emoção é fundamental para o processo de regulação emocional (Gross, 2015; Thompson, 1994) e foi animador saber que os participantes do presente estudo mencionaram ter essa habilidade. Ainda, a consciência, por parte dos estudantes da presente pesquisa, de que as emoções negativas podem trazer prejuízos para a concentração em situações de aprendizagem, é outro dado positivo, pois a literatura mostra que as emoções são capazes de impactar o processamento das informações (Gross et al., 2006; Turner & Husman, 2008). Todavia, a literatura ressalta que para além de perceber as emoções e seus efeitos, a regulação das emoções dependerá também do conhecimento e do emprego adequado das estratégias (Gross, 2015; Thompson, 1994). Nesse sentido, os resultados do presente estudo sugerem que é importante fomentar as diferentes estratégias de regulação emocional entre os estudantes, para que eles ampliem o seu repertório de estratégias e consigam escolher quais funcionam melhor para cada situação.

Vale ressaltar que os dados da presente pesquisa foram coletados durante a pandemia do Coronavírus. Nesse sentido, aventa-se que o relato de uso da estratégia de isolamento pode ter sido influenciado pelas medidas de contenção adotadas: quarentena e isolamento social. De acordo com Campos et al. (2021) a ausência de oportunidades de socialização decorrentes da pandemia aumentou as chances do surgimento de comportamentos de evitação e isolamento. Pesquisas realizadas com universitários verificaram, ainda, que a incerteza percebida pelos estudantes diante das situações de estudos elevou os níveis de estresse

e impactou o desempenho acadêmico dos alunos (Pompilus & Pompilus, 2021; Fuente et al., 2021). Cristol e Gimbert (2021) defendem que, para o pós-pandemia, os conteúdos voltados para habilidades sociais e emocionais serão essenciais para a readaptação dos estudantes à vida acadêmica e, portanto, deverão ser incluídos no currículo dos cursos de formação de professores, permitindo que esses estudantes entendam melhor a importância dessas habilidades e se tornem mais propensos a utilizá-las durante sua aprendizagem e a ensiná-las para seus futuros alunos.

Por fim, no que tange às estratégias menos reportadas, pode-se hipotetizar que as respostas, embora adequadas, tenham sido influenciadas pela desejabilidade social, no sentido de os alunos não relatarem comportamentos que podem ser desaprovados socialmente, como ingerir bebida alcoólica em excesso ou utilizar a violência. Pode-se supor também que esses comportamentos não façam parte do repertório dos participantes ou que foram menos relatados devido à situação da quarentena, uma vez que algumas pessoas preferem beber em situações de interação social. Ante o exposto, destaca-se a necessidade de que pesquisas futuras investiguem as estratégias de regulação da emoção dos estudantes no pós-pandemia.

Estratégias de Regulação da Emoção e as Variáveis Demográficas e de Vida Acadêmica

Os resultados das comparações entre as estratégias de regulação emocional relatadas e as variáveis demográficas e de vida acadêmica confirmaram apenas as hipóteses iniciais de que existiriam diferenças significativas em relação ao semestre e ao turno de curso. Corroborando as suposições iniciais da presente pesquisa, observou-se diferença significativa entre as estratégias de regulação das emoções mencionadas por estudantes dos semestres finais e do turno noturno. A hipótese de que as mulheres relatariam mais estratégias de regulação das emoções foi refutada, uma vez que os homens relataram maior uso de estratégias para regular a alegria e a raiva quando comparados às estudantes do gênero feminino. Já em relação à idade, a hipótese era de que estudantes mais velhos mencionariam mais estratégias de regulação emocional, o que não se confirmou. Ademais, verificaram-se diferenças estatisticamente significantes no relato de uso das estratégias de regulação da emoção e o curso e a área de conhecimento dos participantes. A hipótese de que as variáveis demográficas e de vida acadêmica seriam fatores de predição para o relato de uso das estratégias de regulação da emoção se confirmou para a área de conhecimento, para o semestre e para o gênero dos estudantes. A área de conhecimento e o semestre apareceram como preditores significativos do relato das estratégias para regulação da tristeza. A área de conhecimento foi preditora, ainda,

das estratégias de regulação das emoções negativas. Já o gênero foi preditor das estratégias de regulação da alegria e da raiva.

No que se refere às estratégias de regulação emocional e o gênero, os resultados do presente estudo divergiram da literatura nacional e internacional. No estudo de Bortoletto (2011), verificou-se que as mulheres obtiveram maiores escores para regulação da tristeza, da raiva e da alegria e nas pesquisas de Lasa-Aristu et al. (2019) e Vally e Ahmed (2020) não foram encontradas diferenças significativas entre o relato de uso de estratégias de regulação emocional e o gênero dos participantes. Esses resultados não eram esperados e reforçam a necessidade de que novas pesquisas sejam conduzidas para melhor compreender as possíveis influências do gênero na regulação emocional de futuros docentes, bem como para melhor examinar as diferenças no uso dessas estratégias por homens e mulheres.

Os resultados relacionados às estratégias de regulação da emoção e o semestre de curso também divergiram dos de Bortoletto e Boruchovitch (2013), que evidenciaram que os estudantes do primeiro ano de curso alegaram exercer maior controle sobre sua tristeza, enquanto que entre os participantes do presente estudo, os estudantes que indicaram mais estratégias para regular as emoções negativas (tristeza e raiva) foram os dos semestres finais do curso. Do mesmo modo, os resultados da pesquisa de Bortoletto e Boruchovitch (2013) também foram opostos aos do presente estudo em relação às estratégias de regulação da emoção e a idade. As autoras verificaram que estudantes mais velhos (com 30 anos ou mais) mencionaram maior controle da raiva, enquanto neste trabalho não foram encontradas diferenças significantes nas estratégias de regulação emocional e a idade dos participantes. No que concerne à idade, os resultados, ora obtidos, destoam também da literatura, que esclarece que, com o avançar do desenvolvimento, as pessoas passam a exercer maior controle sobre suas emoções (Gross, 1998; Kopp, 1989; Thompson, 1994). Não obstante, em consonância com o referencial teórico mencionado, pode-se pressupor que os participantes nos semestres finais dos cursos reportaram utilizar mais as estratégias de regulação das emoções por terem experienciado um número maior de situações em que necessitaram de controle emocional, tornando-se mais experientes nesse sentido. Contudo, pela escassez de estudos que consideraram as relações entre a regulação emocional e a idade e o semestre de curso, é indispensável que futuras pesquisas investiguem de maneira mais detalhada a regulação da emoção no decorrer dos anos de formação dos estudantes, bem como possíveis influências da idade no uso dessas estratégias.

Outros achados relevantes deste estudo, ainda não descritos na literatura foram diferenças estatisticamente significativas entre as estratégias de regulação emocional e o curso, a área de conhecimento e o turno de curso dos alunos. As estratégias para regular a tristeza e as

emoções negativas foram mais relatadas por estudantes dos cursos de Educação Física e Ciências Biológicas e da área de Ciências Biológicas e Profissões de Saúde. Já as estratégias para controlar a raiva apareceram mais entre os participantes cursando Matemática. Por fim, as estratégias para regular a alegria foram mais indicadas por estudantes do turno noturno. A ausência de estudos sobre as associações entre as estratégias de regulação da emoção e as variáveis curso, área de conhecimento e turno de curso evidenciam a necessidade da realização de novas investigações que abordem essas relações.

De maneira geral, os resultados evidenciaram que os participantes utilizam estratégias para regular suas emoções, sobretudo as emoções negativas, que podem ser mais prejudiciais para seus estudos. As variáveis que pareceram impactar o uso das estratégias foram o gênero, o semestre, o curso, a área de conhecimento e o turno de curso. No entanto, a discussão dos dados com a literatura revelou algumas discrepâncias, bem como a escassez de estudos nacionais que investigaram essas variáveis. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de realização de novas pesquisas que continuem investigando as relações entre as estratégias de regulação da emoção e as variáveis demográficas e de vida acadêmica dos alunos.

6.3 Relações Entre as Estratégias de Regulação da Motivação e as Estratégias de Regulação da Emoção

A hipótese inicial para os resultados das relações entre as estratégias de regulação da motivação e da emoção era de que as correlações seriam significativas, positivas e de magnitude moderada a alta. Os resultados apontaram que as correlações entre essas variáveis foram significativas, positivas, porém fracas, o que permite confirmar parcialmente esta hipótese. Constatou-se que as estratégias de regulação das emoções negativas (tristeza e raiva) se correlacionaram com algumas estratégias de regulação da motivação, mais especificamente as de regulação pelo valor, de controle das condições do ambiente, de reativação do interesse e de monólogo interno orientado a aprender mais. Ademais, as análises de regressão apontaram que o relato de uso das estratégias de regulação das emoções negativas pareceu ter potencial preditivo para o emprego das estratégias de regulação da motivação anteriormente mencionadas. Esses resultados parecem sugerir que quanto mais os estudantes reportaram regular a tristeza e a raiva, maior pareceu ser o emprego das estratégias de regulação pelo valor, controle das condições do ambiente, reativação do interesse e monólogo interno orientado a aprender mais. De maneira semelhante ao presente estudo, a pesquisa de Reindl et al. (2020), que investigou as estratégias de regulação da motivação e da emoção de estudantes

universitários, identificou que a maioria dos alunos relatou o uso de estratégias de regulação emocional (reavaliação cognitiva) associadas às estratégias de regulação da motivação (monólogo interno orientado à meta domínio e monólogo interno orientado à meta performance-aproximação).

De acordo com Mccann e Garcia (1999) o emprego de estratégias de regulação da emoção podem ser úteis para neutralizar os estados negativos e a retomada do foco para os objetivos da tarefa. Contudo, os próprios objetivos que se pretendem alcançar também podem despertar diferentes emoções e determinados níveis de motivação podem reduzir as emoções negativas, o que demonstra que essas variáveis se influenciam mutuamente (Alonso-Tapia et al., 2020; Ramirez-Arellano, Bory-Reyes, & Hernández-Simón, 2018). Ademais, a regulação da motivação e das emoções influenciam a autorregulação da aprendizagem (Mccann & Garcia, 1999; Pekrun et al., 2002; Zimmerman, 1986). Pekrun (2021) aponta que muitas vezes pode haver sobreposição na definição desses conceitos, principalmente entre motivação e emoção, o que evidencia a necessidade de investigações futuras para examinar as interações e especificidades desses construtos e sua influência nos processos de aprendizagem.

Embora o presente estudo tenha sido valioso para identificar estratégias de regulação da motivação e da emoção mais e menos relatadas por futuros professores e verificar possíveis influências entre o relato de uso dessas estratégias e as variáveis demográficas e de vida acadêmica desses estudantes, apresentou também várias limitações. Entre elas, é possível indicar o uso de escalas de autorrelato, que não permitem estabelecer relações causais entre os resultados e não mensuram se de fato as estratégias relatadas foram empregadas. Ademais, a Escala de Estratégias de Regulação Emocional demandou dos participantes uma avaliação retrospectiva e não microanalítica acerca da vivência das emoções. Ao ter sido solicitado que os participantes respondessem aos itens pensando em uma situação anterior, não foi possível averiguar se essa situação era concreta ou frequente no cotidiano do estudante. Além disso, só investigou algumas, dentre as muitas emoções que influenciam a aprendizagem no contexto educativo, deixando de fora, por exemplo, a ansiedade, o tédio, a frustração, a vergonha, o medo, o alívio, o orgulho e a gratidão, entre outras.

As respostas dos estudantes podem também ter sido impactadas pela desejabilidade social, quando o participante tenta causar uma boa impressão no pesquisador ao invés de responder os instrumentos de acordo com a maneira como realmente age ou agiria. O estudo foi realizado com alunos de uma única e renomada universidade pública no Brasil, o que pode indicar que a amostra pode ser diferenciada, se comparada com estudantes de outras instituições, não permitindo, pois, que os dados sejam generalizados. Ainda, os dados foram

coletados por diferentes procedimentos de coleta. Ademais, apesar dos índices de consistência interna das escalas de estratégias de regulação da motivação e da emoção ficarem entre aceitáveis e altos na presente amostra, as análises fatoriais das duas escalas ainda não foram realizadas.

Sugere-se, então, que pesquisas futuras utilizem outros métodos de investigação, para além das escalas, que examinem o efetivo emprego das estratégias de regulação motivacionais e emocionais, como técnicas de observação e protocolos de registro de comportamentos, práticas reflexivas sobre a efetividade das estratégias implementadas e entrevistas (Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman, 2008). Além disso, os estudos futuros podem ampliar as emoções investigadas incluindo outras que também exerçam impacto na motivação dos estudantes e no processo de aprendizagem como, por exemplo, o tédio, a ansiedade e a frustração (Miele & Scholer, 2018). Futuras investigações necessitam também considerar um maior número de variáveis de interesse que podem estar associadas ao uso das estratégias de regulação da motivação, como o desempenho acadêmico e a procrastinação, amplamente investigadas em estudos internacionais (Grunschel et al., 2016; Kryshko et al., 2020; Ljubin-Golub et al., 2019; Wolters, 2003b), bem como o bem-estar, bastante investigado em relação às estratégias de regulação da emoção (Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz, & Lüdtke, 2018; Lavy & Eshet, 2018; Ulloa et al., 2016) e outras variáveis psicossociais, como qualidade de vida, estresse e saúde mental, pouco examinadas nos estudos localizados na revisão de literatura. Outrossim, que as pesquisas se estendam a estudantes de cursos de formação de professores de diferentes instituições de Ensino Superior.

A seguir, as considerações finais da presente pesquisa foram tecidas. As limitações do presente estudo foram apontadas, bem como as sugestões para pesquisas futuras.

Considerações Finais

A motivação e as emoções dos professores podem apoiar a aprendizagem dos estudantes e influenciar o desempenho dos alunos (Pekrun, 2014; Pekrun, 2021). O exercício da docência desperta diferentes emoções, positivas e negativas, que por sua vez afetam as ações, a motivação, a saúde e os pensamentos dos professores (Alexander, Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Frenzel, Daniels & Buric, 2021; Pekrun, 2021; Truta, 2014). Essas emoções também podem impactar os resultados e as emoções dos próprios estudantes. Por outro lado, acontecimentos do cotidiano docente também interferem na motivação dos professores, como atraso nos salários, cobranças da equipe gestora, e da mesma forma, essas alterações na motivação para lecionar são percebidas pelos alunos (Pekrun, 2021). As habilidades para gerenciar a motivação e a emoção fazem diferença, portanto, não apenas para o profissional, como para os estudantes para os quais ele leciona.

De acordo com Ulloa, Evans e Jones (2016), as competências emocionais (ter consciência sobre suas emoções e ser capaz de regulá-las) e o bem-estar dos professores influenciam a forma como eles compreendem e lidam com as necessidades e dificuldades emocionais dos estudantes. Para esses autores, professores emocionalmente competentes tendem a implementar práticas que trabalhem com as emoções, como o ensino de estratégias, habilidades de autoconsciência e atenção plena, bem como práticas reflexivas focadas nas emoções. Alhebaishi (2019) e Taxer e Gross (2018) destacam que futuros professores devem estar preparados para lidar com suas emoções e as emoções de seus estudantes, uma vez que tanto professores como estudantes experimentam e expressam diversas emoções no ambiente escolar. Taxer e Gross (2018) mencionam ainda que a capacidade de regulação emocional pode melhorar a eficácia de ensino dos professores e a aptidão para estabelecer um clima emocional favorável na sala de aula.

De modo semelhante, as ações do professor podem influenciar o envolvimento e a motivação de seus alunos (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Schwinger & Otterpohl, 2017). Pekrun (2021) destaca que a qualidade e a amplitude de características da motivação do professor também afetam os resultados dos alunos. Por conseguinte, professores que conhecem e utilizam estratégias para regular sua motivação, podem influenciar ou melhorar sua própria motivação, o que poderá impactar positivamente a prática docente. Além disso, é possível ajudar os alunos a aprender as estratégias para regular a motivação, bem como auxiliá-los a refletir sobre a efetividade do emprego das estratégias, o que aumentaria a autoeficácia dos estudantes para a regulação da motivação (Trautner & Schwinger, 2020). Nesse sentido, é

fundamental que os professores conheçam e utilizem estratégias de regulação da motivação e da emoção, que podem ser fomentadas durante o período em que cursam a licenciatura.

A presente pesquisa contribuiu para mostrar que a temática das regulações das emoções e da motivação é relevante, atual e está em evidência, principalmente no âmbito internacional. Ademais, colaborou para ressaltar a importância do ensino da regulação emocional e motivacional no contexto acadêmico, principalmente entre estudantes de cursos de formação de professores, pois essas habilidades podem auxiliá-los durante a aprendizagem universitária e em sua futura prática docente, uma vez que eles poderão ensinar a autorregulação das emoções e da motivação a seus alunos. Mais especificamente, evidenciou-se que existe a necessidade de fortalecer as estratégias de regulação da motivação em estudantes do gênero masculino e de fomentar o uso de estratégias de regulação da motivação entre estudantes mais velhos e nos semestres finais dos cursos, sobretudo das áreas de Ciências Biológicas e Exatas. Ainda, faz-se necessário incrementar as estratégias de regulação da emoção de estudantes do gênero feminino e estimular o uso de estratégias de regulação da emoção entre estudantes dos semestres iniciais dos cursos e das áreas de Ciências Humanas e Exatas.

Apesar das limitações do presente estudo, considera-se que os objetivos da presente pesquisa foram alcançados, no sentido de que foi possível observar que os alunos mencionaram conhecer e relataram empregar estratégias para regular suas emoções e sua motivação para aprender. Além disso, as relações com algumas variáveis demográficas e de vida acadêmica foram encontradas, bem como entre as estratégias de regulação da motivação e da emoção. No entanto, as divergências entre os achados da presente pesquisa e os estudos anteriores revelam que as investigações referentes à temática das estratégias de regulação da motivação e da emoção de estudantes de cursos de formação de professores precisam ser ampliadas, principalmente em âmbito nacional, devido ao número incipiente de estudos encontrados, no recorte temporal recente.

Espera-se que este estudo possa inspirar a continuação de pesquisas acerca das estratégias de regulação da motivação e da emoção de futuros docentes. Ainda, que essa temática seja difundida e fortalecida durante os cursos de formação, considerando os benefícios que a capacidade de regulação motivacional e emocional podem proporcionar para essa população, enquanto estudantes universitários e como futuros profissionais no exercício da docência, estimulando o uso de estratégias de regulação entre seus alunos.

Referências

- Akfirat, O. (2020). Investigation of relationship between psychological well-being, self esteem, perceived general self-efficacy, level of hope and cognitive emotion regulation strategies. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 286–306. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i9.3267>
- Alexander, P. A., Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Control-Value Theory of Achievement Emotions. In R. Pekrun, & R. P. Perry. *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 120-141). Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203148211.ch7>
- Alhebaishi, S. M. (2019). Investigation of EFL student teachers' emotional responses to affective situations during practicum. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1201–1215. <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1201>
- Alonso-Tapia, J., Abello, D. M., & Panadero, E. (2020). Regulating emotions and learning motivation in higher education students. *The International Journal of Emotional Education*, 12(2), 73–89.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409–421.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Education Research*, 64, 287-309. <https://doi.org/10.3102/00346543064002287>
- Arruda, M. D. J. F. C. (2014). *O ABC das emoções básicas: Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para promoção de competências emocionais* [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3365>
- Baloran, E. T. (2020). Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 635-642. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. (1993). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. Saraiva.

- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423-432. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Bortoletto, D. (2011). *Estratégias de Aprendizagem e de Regulação Emocional de Estudantes dos Cursos de Formação de Professores*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório de Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2011.837880>
- Bortoletto, D., & Boruchovitch, E. (2013). Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(55), 235–242. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272355201311>
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401–409. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Boruchovitch, E. (2015). *A Aprendizagem autorregulada no Ensino Superior*. [Apresentação de trabalho - Conferência]. "I Seminário Internacional Ser Estudante no Ensino Superior". Universidade do Minho, Campus Gualtar, Braga, Portugal.
- Boruchovitch, E., Almeida, L. S., & Miranda, L. C. (2017). Autorregulação da Aprendizagem e Psicologia Positiva: Criando Contextos Educativos Eficazes e Saudáveis. In E. Boruchovitch, R. G. Azzi, & A. Soligo. (Orgs.), *Temas em Psicologia Educacional: Contribuições para a Formação de Professores* (pp. 37–59). Mercado de Letras.
- Boruchovitch, E., & Bortoletto, D. (2010). *Escala de avaliação das estratégias de regulação emocional para adultos*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Boruchovitch, E., Góes, N. M., & Felicori, C. (2016). *Escala de avaliação das estratégias de regulação da motivação de alunos universitários*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Boruchovitch, E., & Gomes, M. A. M. (2019). *Aprendizagem Autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?*. Vozes.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development*, 75(2), 340–345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet (London, England)*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215. <https://doi.org/10.1080/00461528309529274>
- Bzuneck, A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: A teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4, 51-66.

- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, 6(1), 7–18.
- Bzuneck, J. A. (2009a). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J.A. Bzuneck. (Orgs.), *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9–36). Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009b). A motivação do Aluno Orientado a Metas de Realização. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck. (Orgs.), *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58–77). Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos? Sugestões Práticas. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. É. R. Guimarães, (Orgs.), *Motivação para Aprender: Aplicações no Contexto Educativo* (pp. 13–42). Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2018). Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. *ETD - Educação Temática Digital*, 20(4), 1059–1075. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650251>
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73–84. <https://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016727584>
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2020). Autorregulação da motivação e das emoções: Inter-relações, implicações e desafios. In L. M. B. Frison, & E. Boruchovitch (Orgs.), *Autorregulação da aprendizagem: Cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo* (pp. 31–45). Vozes.
- Bzuneck, J.A., & Guimarães, S. É. R. (2010). A Promoção da Autonomia como Estratégia Motivacional na Escola: Uma Análise Teórica e Empírica. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. É. R. Guimarães. (Orgs.), *Motivação para Aprender: Aplicações no Contexto Educativo* (pp. 43–70). Vozes.
- Campos, J., Campos, L. A., Bueno, J. L., & Martins, B. G. (2021). Emotions and mood swings of pharmacy students in the context of the coronavirus disease of 2019 pandemic. *Currents in pharmacy teaching & learning*, 13(6), 635–642. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.01.034>
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377–394. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Campos, J., Martins, B. G., Campos, L. A., Marôco, J., Saadiq, R. A., & Ruano, R. (2020). Early Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic in Brazil: A National Survey. *Journal of clinical medicine*, 9(9), 2976. <https://doi.org/10.3390/jcm9092976>
- Canedo, C. M., Andrés, M. L., Canet-Juric, L., & Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25–40. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>
- Cavenaghi, A. R. A., & Bzuneck, J. A. (2009). A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação–*

EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR.
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1968_1189.pdf

- Clarke, P. A. (2007). Reflective Teaching Model: A Tool for Motivation, Collaboration, Self-reflection, and Innovation in Learning. *Educational Research Journal*, 5(4), 1–18. https://www.researchgate.net/publication/251733901_Reflective_Teaching_Model_A_Tool_for_Motivation_Collaboration_Self-reflection_and_Innovation_in_Learning
- Cleary, T. J. (2011). Professional development needs and practices among educators and school psychologists. In *Self-Regulated Learning: New Directions for teaching and Learning*, 126, 77–87. <https://doi.org/10.1002/tl.446>
- Coats, A. H., & Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion regulation in interpersonal problems: The role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and Aging*, 23(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.1.39>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Cristol, D., & Gimbert, B. (2021). Preservice Teachers Self-Awareness Needs Post-Pandemic. *Academia Letters*, artigo 256. <https://doi.org/10.20935/AL256>
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2010). Regulação Emocional: A construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 537–545. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000300011>
- 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 promovê-la no contexto educativo?* (pp. 96–121). Vozes.
- Cullen, W., Gulati, G., & Kelly, B. D. (2020). Mental health in the COVID-19 pandemic, *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(5), 311–312. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa110>
- Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à psicologia* (3a. ed.). Makron Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Vozes.
- Dell’Aglío, D. D., & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de coping e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), 5–13. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100002>

- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough – future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23–35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ636319>
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290–299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. In E. H. Hetherington, & P. H. Mussen (Orgs.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp.643-692). New York: John Wiley & Sons.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, S. J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliott, A. J. (1999) Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 139–156. <https://doi.org/10.1023/A:1009057102306>
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Feldman, R. S. (2015). Motivação e Emoção. In R. S. Feldman, *Introdução à Psicologia* (10 ed., pp. 286–325). Artmed.
- Felicori, C. M. (2017). *Estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional: relações com o sucesso de estudantes no ingresso no Ensino Médio*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas].

Repositório de Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.1048875>

- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental enquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo* (3a. ed). Artes Médicas.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639.
<https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students, *Educational Psychologist*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frison, L. M. B., & Veiga Simão, A. M. (2011). Abordagem (auto)biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação*, 34(2), 198–206.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8705>
- Fuente, J. de la, Pachón-Basallo, M., Santos, F. H., Peralta-Sánchez, F. J., González-Torres, M. C., Artuch-Garde, R., Paoloni, P. V., & Gaetha, M. L. (2021). How Has the COVID-19 Crisis Affected the Academic Stress of University Students? The Role of Teachers and Students. *Front. Psychol*, 12(626340). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626340>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2016). As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331–340. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210210>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Cognitive Emotion Regulation European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Góes, N., & Boruchovitch, E. (2017). Escala de avaliação das estratégias de regulação da motivação de alunos universitários: um estudo piloto. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 1, 169–173. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2488>
- Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., & Hall, N. (2006). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 233–253). Hogrefe & Huber.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Objetiva.
- Gonzalez, S., Dowson, M., Brickman, S., & McInerney, D. (2005). Self-regulation of academic motivation: Advances in structure and measurement [Paper presented]. *Australian Association for Research in Education Annual Conference*, Parramata.
<https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/gon05371.pdf>

- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories e principles of motivation. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63–84). Macmillan.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative view. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3(1), 8–16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162–170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Guimarães, S. É. R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento* [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253434>
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). Estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143–150. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106–126. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>
- Ibrahim, N. H., Surif, J., Arshad, M. J., & Mokhtar, M. (2012). Self-reflection focusing on pedagogical content knowledge. *Social and Behavioural Sciences*, 56, 474–482. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.679>
- Järvelä, S., Hadwin, A., Malmberg, J., & Miller, M. (2018). Contemporary perspectives of regulated learning in collaboration. In F. Frischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, &

- P. Reimann (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 127–136). Routledge.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Kim, Y. E., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2018). Development and validation of the brief regulation of motivation scale. *Learning and Individual Differences*, 67, 259–265. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.010>
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343–354. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success? *Learning and Individual Differences*, 82, 101912. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101912>
- Larivee, B., & Cooper, J. M. (2006). *An Educator's guide to teacher reflection* (6th. ed.). Houghton Mifflin.
- Lasa-Aristu, A., Delgado-Egido, B., Holgado-Tello, F. P., Amor, P. J., & Domínguez-Sánchez, F. J. (2019). Profiles of cognitive emotion regulation and their association with emotional traits. *Clínica y Salud*, 30, 33–39. <https://doi.org/10.5093/clysa2019a6>
- Lavy, S., & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia: Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Artmed Editora.
- Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355–368. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>
- Lipp, M. (2009). *Sentimentos que causam stress: como lidar com eles*. 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. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000200012>
- Ljubin-Golub, T., Petričević, E., & Rovanić, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 39(4), 550–568. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1537479>

- Lopes, J., & Loureiro, S. R. (2007). Enfrentamento e regulação emocional de crianças filhas de mães depressivas. *Interação em Psicologia*, 11(2), 253-262. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v11i2.6807>
- Macedo, L. S. R., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e a influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 133-140. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200002>
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 399-427. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_9
- Marini, J. A. S., & Boruchovitch, E. (2014). Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(59), 323-330. <https://doi.org/10.1590/1982-43272459201406>
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80003-X](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80003-X)
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.514>
- Middleton, M., Abrams, E., & Seaman, J. (2011). Resistance and disidentification in reflective practice with preservice teaching interns. *Self-Regulated Learning: New Directions for teaching and Learning*, 126, 67-75. <https://doi.org/10.1002/tl.445>
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997) Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Education Psychology*, 89, 710-718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710>
- Miele, D. B., & Scholer, A. A. (2018). The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist*, 53(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1371601>
- Moos D. C., & Stewart, C. A. (2018). Technology Uses in Instruction. In M. DiBenedetto (Eds.), *Connecting Self-regulated Learning and Performance with Instruction Across High School Content Areas* (pp. 417-440). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90928-8_14
- Nicholls, J. G. (1984a). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames, & C. Ames (Orgs.) *Research on Motivation in Education. Student motivation* (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1984b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>

- Oliveira, S. S. G., Dias, M da G. B. B., & Roazzi, A. (2003). O Lúdico e suas Implicações nas Estratégias de Regulação das Emoções em Crianças Hospitalizadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100003>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016). Third wave of measurement in the selfregulated learning field: when measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60, 723–735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436>
- Paulino, P., Sá, I., & Silva, A. L. da (2015a). Crenças e estratégias da motivação na aprendizagem: Desenvolvimento de uma Escala. *Psychologica*, 58(1), 65–87. <http://hdl.handle.net/10316.2/38639>
- Paulino, P., Sá, I. & Silva, A. L. da (2015b). Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º Ano de Escolaridade. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(3), 574–582. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528316>
- Paulino, P., Sá, I., & Silva, A. L. da (2016). Students’ motivation to learn in middle school: a self-regulated learning approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 193–225. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15169>
- Paulino, P., & Silva, A. L. da. (2012). Promover a regulação da motivação na aprendizagem. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel*, 42, 96–118. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2150>
- Peeters, J., Backer, F., Kindekens, A., Triquet, K., & Lombaerts, K. (2016). Teacher differences in promoting students’ self-regulated learning: Exploring the role of student characteristics. *Learning and Individual Differences*, 52, 88–96. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.014>
- Peeters, J., Backer, F. D., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers’ self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 1963–1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning: Educational Practices Series-24*. UNESCO International Bureau of Education.
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions instudents’ learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ).

Contemporary Educational Psychology, 36, 36–48.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.) (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Pellisson, S., & Boruchovitch, E. (2022). Estratégias de regulação emocional de futuros professores: uma revisão sistemática da literatura. *Educ. Form.*, 7, e7152. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7152>
- Pergher, G. K., Grassi-Oliveira, R., Ávila, L. M., & Stein, L. M. (2006). Memória, humor e emoção, *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 28(1), 61–68. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082006000100008>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–406. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pompilus, E. S., & Pompilus, A. (2021). The Impact of Stress on Academic Performance. *Academia Letters*, artigo 3326. <https://doi.org/10.20935/AL332>
- Ramirez-Arellano, A., Bory-Reyes, J., & Hernández-Simón, L. M. (2018). Emotions, Motivation, Cognitive–Metacognitive Strategies, and Behavior as Predictors of Learning Performance in Blended Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 57(2), 491–512. <https://doi.org/10.1177/0735633117753935>
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F., & Escobar-Córdoba, F. (2020). Mental health consequences of the COVID-19 pandemic associated with social isolation. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 48(4), e930. <https://doi.org/10.5554/22562087.e930>
- Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M. (2020). Profiles of emotional and motivational self-regulation following errors: Associations with learning. *Learning and Individual Differences*, 77, 101806. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101806>
- Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 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. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
- Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>

Rufini, S. É., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. de (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(51), 53-62. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100007>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *The Guilford Press*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sansone, C., & Thoman, D. B. (2005). Interest as the Missing Motivator in Self-Regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175–186. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.175>

Santamaría-Vázquez, M., Del Líbano, M., Martínez-Lezaun, I., & Ortiz-Huerta, J. H. (2021). Self-Regulation of Motivation and Confinement by COVID-19: A Study in Spanish University Students. *Sustainability*, 13(10), 5435. <http://dx.doi.org/10.3390/su13105435>

Schlesier, J., Roden, I., & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 239–257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.044>

Schunk, D. H. (2008). Attributions as motivators of selfregulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 245–266). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>

Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2008). Motivation: Introduction and Historical Foundations. In D. H. Schunk, J. R. Meece, & P. R. Pintrich, *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3 ed., pp. 1–49). Pearson.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: empirical and applied evidence. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115-138). Greenwich, CT: Information Age.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and Self-Regulation During Test Taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243–256. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_03
- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125–134. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_7
- Schwinger, M., & Otterpohl, N. (2017). Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies. *Learning and Individual Differences*, 53, 122–132. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.12.003>
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, 621–627. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.006>
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35–47. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.005>
- Schwinger, M., Von Der Laden, T., & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivations regulation und ihre Erfassung [Motivational regulation strategies and their measurement]. *Zeitschrift für Entwicklungs psychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 57–69. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.2.57>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01440.x>
- Skaalvick, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Stipek, D. (1993). Motivation to learn: From theory to practice. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stein, J. A., & Krishnan, K. (2007). Nonverbal learning disabilities and executive function: the challenge of effective assesment and teaching. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: from theory to practice* (pp. 106–132). Guilford Press.
- Stupnisky, R. H., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2019). The Emotions of Pretenure Faculty: Implications for Teaching and Research Success. *The Review of Higher Education*, 42(4), 1489–1526. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0073>
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers’ emotional lives: a quantitative investigation of teachers’ genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>

- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, N. M., Uusberg, A., Gross, J. J., & Chakrabarti, B. (2019). Empathy and emotion regulation: An integrative account. In *Emotion and Cognition. Progress in Brain Research* (pp. 273–304), 247, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2019.03.024>
- Trautner, M., & Schwinger, M. (2020). Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory success? *Learning and Individual Differences*, 80, 101890. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101890>
- Truta, C. (2014). Emotional Labor and Motivation in Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.356>
- Turner, J. E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, 20, 138–173. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-864>
- Ulloa, M., Evans, I., & Jones, L. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: an experimental study. *Escritos de Psicología*, 9(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1711>
- Urdan, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich, (Orgs.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 99-141). Greenwich: JAI Press.
- Vally, Z., & Ahmed, K. (2020). Emotion regulation strategies and psychological wellbeing: Examining cognitive reappraisal and expressive suppression in an Emirati college sample. *Neurology. Psychiatry and Brain Research*, 38, 27–32. <https://doi.org/10.1016/j.npbr.2020.09.001>
- 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]. Biblioteca da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9898>
- Veiga Simão, A. M. (2004). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem autorregulada pelo estudante – Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 95–106). Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, 45, 2–20. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 3(3), 281–299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Wolters, C. A. (2003a). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. A. (2003b). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Wolters, C. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283. <https://eric.ed.gov/?id=EJ927078>
- Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199–221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10, 293–311. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9>
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between student's motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801–820. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00051-3)
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(3), 381–399. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Yun, H., & Park, S. (2020). Building a structural model of motivational regulation and learning engagement for undergraduate and graduate students in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(2), 271–285. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1510910>
- Zenorini, R. da P. C., & Santos, A. A. A. dos. (2010). Teoria das Metas de Realização: Fundamentos e Avaliação. In E. Boruchovitch, J.A. Bzuneck, & S. É. R. Guimarães. (Orgs.), *Motivação para Aprender: Aplicações no Contexto Educativo* (pp. 99–125). Vozes.
- Zenorini, R. da P. C., Santos, A. A. A. dos, & Bueno, J. M. H. (2003). Escala de Avaliação das Metas de Realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica*, 2(2), 165–173.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–72. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2 ed.), 21, 541–546. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. In D.H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp.1–30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>
- Zimmerman, B. J., Moylan, A., Hudesman, J., White, N., & Flugman, B. (2011). Enhancing self-reflection and mathematics achievement of at-risk urban technical college students. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 108–127. http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2011_20110328/07_Zimmermann.pdf

APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado(a) diretor(a) da Faculdade _____,

Sou aluna de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e estou pesquisando sobre a autorregulação da aprendizagem em Cursos de Formação de Professores, sob a orientação da Professora Dra. Evely Boruchovitch. Especificamente, o estudo tem como objetivo investigar as estratégias de regulação da motivação e de regulação da emoção para aprender em estudantes dos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas. Também pretendemos investigar se existe relação entre a regulação motivacional e a regulação emocional dos participantes. Os resultados da pesquisa podem ser úteis para estudos que auxiliem os estudantes no controle de seus estados motivacionais e emocionais e para estudos sobre a autorregulação da aprendizagem, em que o estudante exerce um papel central no seu processo de aprender.

Para realização do estudo, será necessária a participação dos alunos, de ambos os gêneros, dos diferentes anos de formação, dos períodos integral e noturno dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas diversas. Os alunos que concordarem em participar do estudo deverão preencher, em duas vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, certificando que a sua participação é voluntária, que seus dados serão mantidos em caráter confidencial e que não terão nenhum prejuízo caso não desejem participar ou caso queiram retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa.

A coleta de dados será realizada coletivamente pela pesquisadora, em um horário agendado previamente com os professores das turmas, preferencialmente durante o período de aulas, para que os estudantes não precisem disponibilizar um tempo extra na instituição, buscando não atrapalhar sua rotina das atividades acadêmicas. Serão aplicados três instrumentos, sendo um para conhecer as estratégias de regulação da motivação que o estudante utiliza para manter o esforço de completar uma tarefa acadêmica, outro para identificar a percepção da emoção, as estratégias de regulação emocional e a ausência de estratégias de regulação emocional dos estudantes e um questionário breve para obter dados demográficos dos alunos: data de nascimento, gênero, semestre, turno e curso. Os três instrumentos serão aplicados no mesmo dia e estima-se que os participantes levarão aproximadamente 35 minutos para responder todos os instrumentos.

Durante e após o término do estudo, estarei à disposição dos alunos para solucionar dúvidas ou fornecer qualquer informação que seja necessária. Após a conclusão da pesquisa, estarei à disposição para informar os resultados obtidos à instituição.

Assim, venho, pois, solicitar a sua autorização e o aceite da instituição para que eu possa coletar os dados junto aos estudantes. Antecipadamente, agradeço a atenção da direção da Faculdade, bem como a oportunidade concedida para a realização da pesquisa.

Para maiores esclarecimentos, me coloco à disposição pelo telefone (19)35215590 ou pelo e-mail sofiape@live.com.

Campinas, __/__/____.

Atenciosamente,

Sofia Pellisson (Mestranda)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

As Estratégias de Regulação da Motivação e da Emoção de Estudantes de Cursos de Formação de Professores

Pesquisadora responsável: Sofia Pellisson

Número do CAAE: 25584419.6.0000.8142

Prezado(a) participante,

Sou aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tendo como orientadora a Professora Dra. Evely Boruchovitch. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa como voluntário(a). Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, sendo que uma via será enviada por *e-mail* para você.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de preencher o campo em que você aceita participar, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Na pesquisa, serão investigadas as estratégias de regulação da motivação e da emoção que os estudantes de cursos de formação de professores conhecem e utilizam para ter um bom desempenho em seus estudos. Também pretendemos investigar se existe relação entre ser regulado motivacionalmente e ser regulado emocionalmente. Acredita-se que este estudo gerará dados importantes acerca das estratégias que os estudantes utilizam para regular sua motivação e suas emoções, o que pode trazer importantes benefícios para as pesquisas sobre aprendizagem autorregulada, na qual o aluno busca monitorar e melhorar suas capacidades de aprender a aprender.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado(a) a fazer parte de uma coleta de dados com três instrumentos:

- Uma escala para conhecer as estratégias de regulação da motivação que o estudante relata utilizar para manter o esforço de completar uma tarefa acadêmica – tempo de aplicação estimado em 10 minutos;
- Uma escala para conhecer a percepção da emoção, as estratégias de regulação da emoção e a ausência de estratégias de regulação emocional dos estudantes – tempo de aplicação estimado em 20 minutos;
- Um questionário para coletar os dados pessoais dos participantes: sexo, data de nascimento, semestre e turno de curso – tempo de aplicação estimado em 05 minutos.

Os três instrumentos serão aplicados em um único dia. A duração máxima prevista é de 35 minutos. Serão aplicados pela própria pesquisadora, durante o período das aulas, num momento previamente acordado com a instituição, de forma a não interferir na rotina acadêmica.

Desconfortos e riscos:

Essa pesquisa não possui riscos previsíveis, já que se estima, no máximo, 35 minutos para a aplicação dos três instrumentos. Buscando minimizar qualquer desconforto, a coleta de dados acontecerá no período de aulas, o que significa que o estudante não precisará disponibilizar um tempo extra na instituição e que sua rotina acadêmica não será atrapalhada pela pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa não são diretos, mas sim coletivos, já que os dados a serem coletados relacionam-se a fatores importantes referentes à autorregulação da motivação e da emoção que podem melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Dessa forma, podem ser úteis para estudos

que auxiliem os estudantes no controle de seus estados motivacionais e emocionais e para estudos sobre a autorregulação da aprendizagem, em que o estudante exerça um papel central no seu processo de aprender.

Acompanhamento e assistência:

Os instrumentos serão aplicados somente pela pesquisadora, em horário e local de maior conveniência à Universidade, de forma a não interferir na rotina acadêmica. É importante ressaltar que a participação do(a) aluno(a) é voluntária. Caso não deseje participar desse estudo ou desista de participar dele, não haverá prejuízos educacionais e, se participar, não receberá vantagens acadêmicas. Salienta-se que essa pesquisa não tem como finalidade identificar situações específicas que demonstrem a necessidade de acompanhamento pedagógico ou de outras naturezas. O participante terá direito ao acesso aos resultados da pesquisa sempre que solicitado.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade e o nome da Universidade serão mantidos em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe da pesquisadora. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento e Indenização:

A participação não acarretará custos a você, como passagem e refeição, bem como não haverá qualquer compensação financeira, já que a coleta de dados será realizada num único dia, no horário das aulas, no período máximo de 35 minutos, de forma a não interferir na rotina dos estudantes. Entretanto, em caso de dano recorrente da pesquisa, está garantida a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. Você também tem a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Sofia Pellisson, por meio do endereço Avenida Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, CEP: 13083-865, Campinas-SP (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia – GEPESP), pelo telefone (19) 3521-5590 ou pelo e-mail sofiape@live.com.

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-CHS) da UNICAMP das 08:00hs às 11:30hs e das 13:00hs às 17:30hs 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.

Nome do(a) participante: _____

Data: ____/____/____.

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 digital da pesquisadora)

**APÊNDICE C – Questionário para Obtenção dos Dados Demográficos dos
Participantes**

Pesquisa: *As Estratégias de Regulação da Motivação e da Emoção de Estudantes de Cursos de Formação de Professores*

Data de nascimento: ____/____/____

Idade: ____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

Curso: _____

Semestre do Curso: () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º () 10º () Outro: ____

Turno de Curso: () Diurno/Integral () Noturno

E-mail: _____

APÊNDICE D – Declaração de Publicação de Artigo**Declaração de Publicação de Artigo**

Declaro para os devidos fins que alguns trechos dos capítulos introdutórios e dos itens 3.3 e 3.4 do Capítulo 3 da presente Dissertação foram publicados em formato de artigo científico, na revista Educação e Formação, por mim em co-autoria com a Profa. Dra. Evelyn Boruchovitch, minha orientadora de mestrado. O título do artigo publicado é “Estratégias de regulação emocional de futuros professores: uma revisão sistemática da literatura” e ele pode ser acessado por meio do link <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7152>.

Campinas, junho de 2022.

