

REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E PADRÕES DE APRENDIZAGEM EM ADOLESCENTES: UM ESTUDO COM O REQ-2

Teresa Sousa Machado, FPCE-Universidade de Coimbra, tmachado@fpce.uc.pt

Ana Pardal, FPCE-UC, anapardal05@gmail.com

Resumo: A investigação psicológica tem mostrado renovado interesse pelo estudo da regulação das emoções e suas implicações desenvolvimentais, referindo a necessidade de criar instrumentos de avaliação de estratégias de regulação das emoções, para diferentes idades. Em contexto escolar a regulação das emoções tem sido menos estudada, embora ela seja essencial para a adaptação ao meio académico (quer na vertente inter-relacional, como na adopção de estratégias para fazer face ao estudo e avaliações). Apresentamos um estudo das relações entre a percepção de estratégias de RE (avaliadas com a versão portuguesa do REQ-2) e dois padrões de aprendizagem ("auto-eficácia académica" e "auto-justificação para o insucesso", operacionalizados na PALS, com uma amostra de 240 adolescentes, com idades entre 12 e 15 anos ($M=13.79$; $DP=1.7$; 53.9% raparigas, 45.6% rapazes), selecionada por método não probabilístico por conveniência. O uso de estratégias de RE funcionais internas/externas correlaciona-se positivamente com maior auto-eficácia académica percebida; e o uso de estratégias de RE disfuncionais internas/externas correlaciona-se positivamente com estratégias de auto-justificação do insucesso. Análises de regressão sugerem a influência das estratégias de RE reportadas no uso dos padrões de aprendizagem analisados. O recurso a instrumentos como o REQ-2 pode ser útil na promoção da consciencialização, pelos adolescentes, das estratégias de RE a que a que recorrem, permitindo uma auto-reflexão guiada acerca da sua (in)adequação.

Palavras-Chave: Regulação das emoções, Adolescentes, Padrões de aprendizagem, REQ-2

Introdução

O estudo da regulação das emoções surge na psicologia associado a diferentes campos, como a clínica, a psicopatologia, a psicologia geral e a psicologia do desenvolvimento em particular, justificando que grandes clássicos da área – como William James, Freud, Lazarus, Bowlby, entre outros, – tenham, todos eles, abordado o tema. Nas últimas décadas renovou-se o interesse pelo estudo normativo do desenvolvimento de estratégias de regulação das emoções, com a consequente preocupação em criar instrumentos adequados à avaliação em

diferentes períodos do desenvolvimento, particularmente no meio da infância e adolescência (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011; Gross, & Barrett, 2011; Phillips & Power, 2007; Gullone, Hughes, King, & Tongue, 2010; Sheppes, Scheibe, Suri, Radu, & Blechert, 2012). A regulação das emoções é uma concretização desenvolvimental, constituindo pré-requisito para outras tarefas de desenvolvimento e mantendo o valor heurístico ao longo do ciclo de vida (Diamond & Aspinwall, 2003). As especificidades da regulação emocional, em cada idade, são ainda matizadas por influências sociais, culturais e históricas. É no campo da psicanálise e nos estudos do stress e *coping* (respectivamente, nos anos 20 e 60 do século passado) que encontramos precursores do estudo da regulação das emoções como hoje a entendemos (Gross, 1998; Soussignan & Schaal, 2007). As abordagens desenvolvimentais da regulação das emoções têm vindo a afirmar-se, alargando as investigações a todo o ciclo de vida (Silva, & Freire, 2014).

Em 2010, Carroll Izard propôs a diversos autores, numa revista da especialidade, que respondessem a seis questões sobre a natureza das emoções: “O que é uma emoção? Qual a função primária da emoção? O que activa uma emoção?, Como é regulada mais efectivamente uma emoção? Existirão conexões rápidas, automáticas e inconscientes entre emoção, cognição e acção? Que outra questão deveríamos colocar para investigação e discussão?” (Izard, 2010, p. 364). Embora as respostas ao desafio de Izard o levem a concluir que não encontra uma definição consensual de *emoção*, a discussão deu novo impulso à investigação na área, encontrando-se consenso na afirmação de que as “emoções” e “regulação das emoções” têm um papel de activação de “sistemas de resposta”, de “motivação da cognição e acção”, “organização e coordenação de respostas”, “monitorização ou avaliação do significado de acontecimentos”, entre outras

(Gross, Sheppes, & Urry, 2011; Izard, 2010; Sroufe, 1995). Vários autores têm apresentado, nos últimos anos, investigações testando instrumentos de avaliação de estratégias de regulação das emoções, em diferentes períodos de desenvolvimento, com particular ênfase para o meio da infância e adolescência (Bariola, Hughes, & Gullone, 2012; Gullone, Hughes, King, & Tonge, 2010; Tamir, 2011). O papel funcional da regulação das emoções é crucial para a etiologia e curso de distúrbios psicológicos, bem como para o bem-estar e satisfação com a vida (Gross, & John, 2003; Machado & Reverendo, 2013; Silva, & Freire, 2014), justificando a investigação e intervenção precoce na promoção de aprendizagem de estratégias adequadas de regulação das emoções (MacDermott, Gullone, Allen, King, & Tonge, 2010).

A regulação das emoções implica simultaneamente os processos que geram a emoção, e os envolvidos na regulação (que podem eles próprios gerar novas emoções e/ou transformá-las), o que leva Gross et al. (2011) a questionar a necessidade de separação dos conceitos "emoção" e "regulação da emoção". Quanto às formas iniciais da regulação das emoções, elas ocorrem num contexto de mutualidade relacional, sendo as relações primárias o seu suporte. Com efeito, enquanto formas de lidar as respostas fisiológicas do bebé, essas relações são, em si mesmas, estratégias de regulação das emoções que dotam de significado o que o bebé sente (Machado, 2007; Rutherford, Wallace, Laurent, & Mayes, *in press*; Schore, & Schore, 2008; Sroufe, 1995); compreendendo-se que Waters e colaboradores (2010) proponham "desembrulhar" os conceitos associados, i.e., a vinculação e a regulação das emoções. Rutherford et al. (*in press*) mostram, como os dados neurobiológicos e hormonais revelam diferenças dos cuidadores (comparando grupos de pais vs não-pais) na interpretação e sintonia com os (sinais) dos recém-

nascidos. As respostas de regulação pelos pais dão forma e tonalidade à reactividade do bebé, mostrando grande variabilidade individual na regulação. A regulação das emoções torna-se rapidamente um processo dinâmico, alternando as dimensões "reactividade" e "controlo" ao longo do tempo. A reactividade está presente e funcional muito precocemente na vida neonatal, influenciada pela genética e factores biológicos, e tornando-se mais pessoal à medida que se desenvolve o controlo esforçado, que traduz o efeito da faceta temperamental (MacDermott, et al., 2010), justificando a variabilidade interindividual da regulação, expressa progressivamente na maior autonomia da criança para regular comportamentos e emoções (Bradley, 2003; Calkins, & Hill, 2007). Um exemplo da incipiente tentativa autónoma de regulação das emoções é descrito por Bowlby (1973), quando apresenta a cadeia de estratégias de regulação perante a *angústia* desencadeada pela *separação* da mãe; reações expressas nos padrões comportamentais que tipificam a qualidade da vinculação (Campos et al., 1989). Já na adolescência, novas estratégias cognitivas – como o pensamento formal – permitem uma mais sofisticada forma de pensar, usar, criar e rever estratégias de regulação das emoções em contextos diversos (Machado, 2003; 2007; Machado & Reverendo, 2013). O estudo da regulação das emoções permite analisar como e porque as emoções organizam outros processos psicológicos, sem que se considere a regulação como algo de segunda ordem (ou necessariamente *a posteriori*). De facto, *regulação* e *emoção*, podem ser vistas como duas faces da mesma moeda. Posição que permite a definição operacional: "(...) as emoções não são meros sentimentos, mas antes *processos de estabelecer, manter, ou perturbar relações entre pessoas e entre o ambiente interno e externo, quando tais relações são significativas para o indivíduo*" (Campos, Campos & Barrett, 1989, p.395, *italico* no

original). Ou, nas palavras de Gross e Barrett, "emoção refere-se a um conjunto de estados psicológicos que incluem a experiência subjectiva, o comportamento expressivo (e.g., facial, corporal, verbal), e respostas fisiológicas periféricas (e.g., ritmo cardíaco, respiração). (...) as emoções são algo central em qualquer modelo psicológico da mente humana" (2011, p.2). Para Gross (1998, 1999), a regulação das emoções pode ser concebida como uma forma específica de 'coping', podendo os processos envolvidos ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes, e surgindo em diferentes pontos do processo que gera a emoção. Gross (1998) defende que não se considere, *a priori*, uma dada estratégia de regulação como "boa" ou "má", mas antes que se admita que diferentes estratégias são adaptativas (ou funcionais) num dado contexto, mas não noutra. Todavia, os indivíduos apresentam tendências para usar um determinado estilo de regulação das emoções, que pode ser predominantemente funcional ou predominantemente disfuncional, em meios particulares (Phillips, & Power, 2007); pelo que é útil conceber-se instrumentos que avaliem, simultaneamente, estratégias adaptativas e mal-adaptativas – como o REQ-2 – e que contemplem estratégias *internas* (ou individuais) e *externas* (ou ambientais), podendo ambas ser *funcionais* ou *disfuncionais* (Phillips, & Power, 2007).

Ao longo da infância e adolescência a proficiência na regulação das emoções é particularmente posta à prova em meio escolar, no qual os indivíduos passam grande parte do seu tempo. Graziano et al. (2007), analisam o papel mediador que a regulação das emoções tem no sucesso académico em crianças de 5 anos, destacando a importância desse sucesso precoce para o ulterior percurso escolar. Dificuldades na regulação das emoções têm sido associadas à ineficaz activação de processos cognitivos superiores (e.g., memória de trabalho,

focalização da atenção, e planeamento), e perturbações no comportamento e relações (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Gumora, & Arsenio, 2002). A regulação adequada assegura melhores relações interpessoais, sendo que se relaciona com melhor qualidade na relação com os professores, o que, por seu turno, se traduz num melhor envolvimento académico das crianças (Graziano et al., 2007). Esta relação foi anteriormente explicada por Urdan e Maehr (1995), noutro contexto, quando mostram como a relação positiva com os professores tende a activar a motivação para aprender, incentivando a orientação para mestria. Por outro lado, reforça os dados que mostram que os professores têm pouca tolerância para as crianças com problemas de comportamento, i.e., para crianças e adolescentes que apresentam baixa regulação emocional e comportamental (in Graziano et al., 2007). Compreende-se que os padrões de aprendizagem usados pelos alunos traduzam crenças e objectivos que influenciam o seu processo de aprendizagem, estando as percepções de auto-eficácia, auto-regulação académica, justificações para o insucesso, orientação para a mestria entre alguns desses processos, influenciando e sendo influenciados também por estratégias de regulação das emoções (estas últimas funcionando, por vezes, como protecção da auto-imagem e auto-justificação do insucesso). Predominantemente projectivas, este tipo de estratégias (e.g., culpar o professor pelo teste, perturbar as aulas, envolver-se em múltiplas actividades extracurriculares, protelar o momento de estudo com pretextos de algo mais premente) (Friedel, Marachi, & Midgley, 2002), confunde-se com a própria regulação das emoções, estando ambas, em última análise, ao “serviço” da defesa imediatista do *self*. A literatura mostra que “*selfs* inseguros” tendem a recorrer a mecanismos de defesa e/ou de regulação das emoções menos adequados para o contexto, arriscando-se a perpetuar

fragilidades, nomeadamente em meio escolar (Bergin, & Bergin, 2009). Ou seja, para além das competências estritamente cognitivas, a *motivação* – i.e., o tipo de orientação para objectivos que os estudantes atribuem às aulas/ensino, assim como percepções relativas ao suporte pelos professores, e crenças de auto-eficácia, influenciam fortemente o envolvimento em comportamentos distintos na sala de aula e no percurso escolar (Bandura, 1982; Bergin, & Bergin, 2009; Friedel, Marachi, & Midgley, 2002; Zhao, 2012). Sendo a motivação para a aprendizagem um preditor muito significativo das realizações académicas (Ames & Ames, 1984; Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Zambon & Rose, 2012).

Os padrões de aprendizagem, de acordo com o modelo de Midgley et al. (2000), e a regulação das emoções, segundo Izard (2007; 2010), e Gross (1999; 2008), partilham a valência motivacional (impelindo para a acção), justificando que se explore as relações entre ambos. Para Izard et al., a emoção é espontânea, mas simultaneamente envolve planeamento de acções dirigidas a um fim, sendo que a criança/adolescente pode (deve) aprender a utilizar a energia motivacional das emoções na direcção mais adaptativa (e.g., usar a zanga para se tornar mais assertivo, em vez de ser para gritar ou bater) (Izard, Stark, Trentacosta, & Schultz, 2008). A motivação (específica) para a aprendizagem, confunde-se, podemos dizê-lo, com os próprios *padrões de aprendizagem* e, também, com o modo como os alunos gerirão as emoções relativas ao seu desempenho de sucesso ou de fracasso. Tal deriva das mútuas influências entre as percepções sobre os propósitos dos desempenhos, percepções sobre o valor das tarefas, avaliações sobre causas do fracasso/sucesso na tarefa, e das reacções afectivas face ao sucesso/fracasso nas mesmas (Anderman, Urdan, Roeser, 2005). Há muito que Bandura mostrara que os “juízos de auto-eficácia, sejam eles adequados ou erróneos, influenciam a escolha

das actividades e contextos ambientais" (Bandura, 1982, p.123); sendo que as percepções de auto-eficácia afectam a escolha dos ambientes (de acção/aprendizagem), assim como afectam os esforços a empreender e a persistência face à adversidade (Bandura, & Adams, 1977). Os modelos teóricos sociocognitivos sustentam que a orientação para objectivos, i.e., a motivação para acção, pode ser estudada pela análise de pensamentos, crenças, expectativas, metas e emoções dos sujeitos relativamente às tarefas (Silva & Paixão, 2007), particularmente no que diz respeito ao *significado* do resultado das tarefas (e.g., Qual o objectivo de ter um 90% num teste? O que implica isso para o sujeito?). Ou seja, "trata-se da qualidade da motivação e não do valor absoluto da quantidade de motivação" que é importante para a orientação para objectivos (Anderman et al., 2005, p.223). Quando os objectivos são predominantemente orientados para a mestria, os alunos tendem a atribuir o fracasso à falta de esforço, a recorrer mais frequentemente a estratégias de auto-regulação, a usarem estratégias cognitivas mais complexas, e a serem mais motivados intrinsecamente (Anderman et al., 2005). Estas atitudes associam-se a uma constelação tendencialmente positiva de resultados da acção, justificando que o estudo das relações entre tais atitudes e o uso de estratégias de regulação das emoções (e.g., funcionais e disfuncionais) contribua para a compreensão do funcionamento das crianças e adolescentes em contexto escolar; e, eventualmente, possa servir de base para intervenções mais direccionadas, (e.g., incentivando a reflexão sobre a adequação e/ou propósito das estratégias de regulação das emoções reportadas). Em síntese, os padrões de aprendizagem influenciam o desempenho académico através das estratégias nas aprendizagens escolares (Midgley, et al., 2000), e, por sua vez, a regulação das

emoções influencia o desempenho académico pelo efeito que tem na escolha dessas mesmas estratégias, ou padrões de aprendizagem.

Objectivos

Face à escassez de estudos sobre as relações entre regulação das emoções e o uso de estratégias, ou padrões de aprendizagem, com adolescentes portugueses, torna-se importante desenvolver investigações que analisem a interação destas variáveis, no sentido de compreender determinantes do (in)sucesso académico. Neste contexto, o presente estudo exploratório tem como principal objectivo analisar as relações entre a regulação das emoções pelos adolescentes (avaliada com o REQ-2) (Phillips, & Power, 2007), e o recurso a padrões de aprendizagem – neste caso a “Autoeficácia académica” e a “Autojustificação do insucesso” (Midley, et al., 2000; Paixão, & Santos, 2007).

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 240 estudantes, 130 raparigas (53.9%) e 110 rapazes, (45.6%), com idades entre os 12 e os 15 anos ($M=13.7$; $DP=1.07$), de escolas públicas da região centro de Portugal. Os critérios de inclusão foram ter nacionalidade portuguesa, idade entre 12 e 15 anos, capacidade de leitura autónoma; como critério de exclusão, serem alunos referenciados com algum tipo de necessidade educativa especial.

Instrumentos

O *Questionário de Regulação das Emoções-2* (REQ-2, Phillips, & Power, 2007) é uma medida de auto-relato que avalia a frequência com que adolescentes (entre os 12 e 19 anos) usam *estratégias funcionais* e *estratégias disfuncionais* de

regulação das emoções; estratégias que podem ser internas (natureza intrapessoal) ou externas (natureza interpessoal). É composto por 21 itens, cotados numa escala de Likert de 5 pontos, segundo o grau de concordância: "Nunca" (1), "Raramente" (2), "Frequentemente" (3), "Muito frequentemente" (4); "Sempre" (5). Quanto mais elevada a cotação nas subescalas *Funcional interna* (e.g., "Revejo/repenso os meus objectivos ou planos") e *Funcional externa* (e.g., "Procuro outros para me aconselhar"), mais adaptativas são as estratégias de regulação reportadas. Quanto mais elevada a cotação nas subescalas *Disfuncional Interna* (e.g., Faço mal a mim próprio"), e *Disfuncional Externa* (e.g., "Descarrego os meus sentimentos nos outros, insultando-os, lutando"), maiores índices de disfuncionalidade na regulação das emoções é reportada (Phillips, & Power, 2007). A versão do REQ-2 aqui utilizada consiste na tradução/adaptação portuguesa do REQ-2; apresentando as subescalas consistência interna razoável: Disfuncional-Interna ($\alpha=.66$); Funcional-Externa ($\alpha=.72$), Disfuncional-Externa ($\alpha=.72$); exceptuando o valor se refere à Funcional-Interna ($\alpha=.58$).

A *Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem* (PALS, Midgley, et al., 2000), consiste num conjunto de subescalas que avaliam aspectos das relações no ambiente de aprendizagem, motivação e comportamento dos estudantes em termos académicos. Baseada na teoria de orientação para os objectivos, possui escalas destinadas a alunos (suas percepções pessoais), e escalas destinadas a avaliar as percepções dos alunos sobre os professores, e as aulas; todas são cotadas numa escala de Likert de 5 pontos (variando entre 1= "totalmente falso", a 5= "muito verdadeiro"). Neste estudo utilizaram-se a escala de percepção da *Auto-eficácia académica* (5 itens, e.g., "Estou certo(a) de que consigo dominar as competências ensinadas nas aulas durante este ano"); e a escala de *Auto-*

justificação para o insucesso (6 itens, e.g., "Alguns estudantes envolvem-se propositadamente em múltiplas actividades. Assim, se não tiverem bons resultados no trabalho escolar podem dizer que foi por estarem envolvidos noutras coisas. Até que ponto isto é verdade para ti?").

Resultados

As relações entre as estratégias de regulação reportadas e os padrões de aprendizagem utilizados foram analisadas através do coeficiente de correlação de Pearson; testando primeiro a hipótese de que o recurso a estratégias funcionais internas (FI) e funcionais externas (FE) de regulação das emoções se correlaciona positivamente com a percepção de auto-eficácia académica, e negativamente com as estratégias de auto-justificação do insucesso; seguidamente, testou-se a hipótese de que o recurso a estratégias disfuncionais de regulação das emoções se correlacionam de forma negativa com auto-eficácia académica, e de forma positiva com a auto-justificação do insucesso; como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1. Correlação entre as subescalas do REQ-2 e subescalas PALS

	Auto-eficácia académica	Estratégias de auto-justificação do insucesso
Funcional-externa	.184**	
Disfuncional-interna		
Disfuncional-externa	-.216**	.239**
Funcional-interna	.340**	

** p<0.01

Análises de regressão testaram a influência das estratégias de regulação das emoções na adopção dos padrões de aprendizagem analisados (reportados pelo

adolescentes), sugerindo que, embora a relação entre as variáveis seja reduzida, uma percentagem da variância da auto-eficácia acadêmica (3.4%) é explicada uso de estratégias de regulação funcionais externas do REQ-2; e 11.5% da variância da auto-eficácia acadêmica explicada pelo uso reportado de estratégias funcionais internas (Tabela 2.).

Tabela 2. – Análises de regressões testando efeito de emoções na percepção de auto-eficácia acadêmica

	B	P	R ²
Funcional-externa	.18	.000***	.034
Funcional-interna	.34	.000***	.115

***p < 0.001

Quanto às estratégias de autojustificação do insucesso, parte da sua variância (5.7%) surge associada à percepção de uso de estratégias disfuncionais externas de regulação das emoções (operacionalizadas pelo REQ-2) (Tabela3.).

Tabela 3. – Influência da regulação das emoções na auto-justificação do insucesso

	B	P	R ²
Disfuncional-externa	.23	.000***	.057

***p < 0.001

Discussão

As relações encontradas entre o uso de estratégias funcionais/disfuncionais de regulação das emoções (externas e internas) – operacionalizadas pelo REQ-2 – e o recurso a padrões de aprendizagem como a “Auto-eficácia acadêmica” e “Auto-justificação do insucesso”, reforçam as investigações que têm sugerido a importância da regulação das emoções em contexto acadêmico (Bergin, & Bergin, 2009; Friedel, Marachi, & Midgley, 2002; Weiss, Heikamp, & Trommsdorff, 2013), e

reafirmam a pertinência em avaliar estas relações em adolescentes portugueses; assim como em utilizar programas de promoção activa do reconhecimento, diferenciação e regulação de emoções. Desde os escritos de Bandura que o conceito de auto-eficácia surge como preditor dos desempenhos académicos, apresentando validade convergente com a motivação académica, agindo a nível do esforço, persistência e adopção de estratégias regulatórias do trabalho, e comportamento, mais adaptativas (Silva, & Paixão, 2007). Os valores das correlações entre as estratégias de regulação das emoções e os padrões de aprendizagem, reportados por estes adolescentes, reforçam a necessidade da investigação da regulação das emoções em contexto académico, ao longo do desenvolvimento. Outros autores têm mostrado este o efeito da regulação adaptada da regulação das emoções, em contexto académico, e em diversas fases do desenvolvimento, reforçando as implicações desenvolvimentais da mesma no desenvolvimento de competências diversas e na satisfação com a vida (Anderman, Urdan, & Roeser, 2005; Diamond, & Aspinwall, 2003; Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Kumschick, et al., 2014; Mol, & Jolles, 2014; Machado, Veríssimo, Torres, Peceguinha, Santos, & Rolão, 2008; Weis et al., 2013). O contexto escolar constitui-se como um ambiente propício à promoção do conhecimento de emoções, e de programas de discussão sobre a sua eficácia e/ou instrumentalidade (Kumschick, et al., 2014). O REQ-2 parece-nos um instrumento adequado para avaliar estratégias de regulação nestas idades, assim como para suscitar uma reflexão, pelos adolescentes, acerca da importância da adequação das mesmas.

Referências

- Ames, C., & Ames, R. (1984). Goal structures and motivation. *The Elementary School Journal*, 85, 39-52.
- Anderman, E. M., Urdan, T., & Roeser, R. (2005). The patterns of adaptive learning survey. In K. A. Moore, & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1 (4), 287-310.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child Family Psychological Review*, 14, 198-212. doi: 10.1007/s10567-011-0092-5
- Bariola, E., Hughes, E. K., & Gullone, E. (2012). Relationships between parent and child emotion regulation strategy use: A brief report. *Journal of Child Family Studies*, 21, 443-448. doi: 10.1007/s10826-011-9497-5
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Education Psychology Review*, 21, 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Bowlby, J. (1973/1998). *Attachment and Loss – Vol. II – Anxiety and anger* (Trad. brasileira. *Separação – Angústia e Raiva*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bradley, S. J. (2003). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). New York: Guilford Press.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25 (3), 394-402.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156.
- Friedel, J., Marachi, R., & Midgley, C. (2002). "Stop embarrassing me!" *Relations among student perceptions of teachers, classroom goals, and maladaptive behaviors*. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, New Orleans, LA.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal Sch Psychology*, 45 (1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.02
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J. J., (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.497-512). New York: Guilford Press.
- 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. doi: 10.1177/1754073910380974
- Gross, 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. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25 (5), 765-781. doi: 10.1080/02699931.2011.555753

- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. K., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (5), 567-574. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 395-413.
- Hsieh, O., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at College students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18, 454-476.
- Izard, C. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 260-280.
- Izard, C. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2 (4), 363-370.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, 2 (3), 156-163. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00058x
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Wite, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menninghaus, W. (2014). READING and FEELING: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5:1448. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01448
- MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., & Tongue, B. (2010). The emotion regulation Index for children and adolescents. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 32, 301-314.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguinha, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 463-478.
- Machado, T. S. (2003). Raciocínio operatório formal: O que se mantém da original definição piagetiana? *Psychologica*, 32, 147-169.
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 5-28.
- Machado, T. S., & Duarte, M. (2014). Attachment to parents (assessed by IPPA-R) and emotion regulation (REQ-2) in Portuguese adolescents. *International Psychological Applications Conference and Trends, In Book of Proceedings*, 153-158
- Machado, T. S., & Reverendo, I. (2013). Regulação das emoções e satisfação com a vida em adolescentes: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do ERICA. In A. Pereira, M. et al. (Org.), *Livro de Atas VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.13-20). Associação Portuguesa de Psicologia.
- Mol, S. E., & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment among non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5:1214. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01214
- Paixão, M. P., & Santos, C. (2007). *Escala de padrões adaptativos de aprendizagem*. Coimbra: FPCE-UC.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156. doi: 10.1002/cpp.523
- Rutherford, H. J. V., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (in press). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, doi: 10.1016/j.dr.2014.12.08
- Schore, J. R., & Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36, 9-20.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., & Blechert, J. (2012). Emotion regulation choice: A conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*. doi: 10.1037/a0030831
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 2 (XXXII), 187-198. doi: 10.14417/ap.746

- Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.
- Sousignan, R., & Schaal, B. (2007). Emotional processes in human newborns: a functionalist perspective. In J. Nadel, & D. Muir (eds.), *Emotional Development*, 2th ed. (pp.127-159). New York: Oxford University Press.
- Sroufe, L. A., (1995). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review*, 3 (1), 3-7.
- Urdu, T., & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65 (3), 213-243.
- Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology Behavior Assessment*, 32, 37-47. doi: 10.1007/s10862-009-9163-z
- Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 4:442. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00442
- Zambon, M. P., & de Rose, T. M. S. (2012). Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38 (4), 965-980.
- Zhao, Y. (2012). *Emotion regulation at school: proactive coping, achievement goals, and school context in explaining adolescents' well-being and school success*. Munchen Univ.: Herbert Utz Verlag.