

Estratégias de regulação emocional de estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura

Sofia Pellissonⁱ 

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Evely Boruchovitchⁱⁱ 

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Resumo

As estratégias de regulação emocional podem ser ensinadas aos estudantes, contribuindo para um melhor desempenho no contexto educativo. É importante, pois, identificar se os estudantes conhecem e utilizam estratégias para regular suas emoções. Assim, o presente estudo objetivou realizar uma revisão do estado do conhecimento das pesquisas referentes às estratégias de regulação emocional de estudantes universitários, predominantemente de cursos de formação de professores. Foram analisados artigos internacionais e nacionais publicados entre 2015 e 2020 indexados nas bases de dados APA, BVS-Psi, ERIC, SciELO, Science Direct, Scopus e Redalyc. Após a aplicação dos critérios de inclusão, cinco estudos foram selecionados. Os resultados revelaram que os estudantes relatam empregar diferentes estratégias para regular suas emoções. Os instrumentos empregados nas pesquisas e as variáveis associadas ao uso dessas estratégias foram também identificadas. Destaca-se a necessidade de ampliação das investigações acerca dessa temática no contexto nacional, considerando um maior número de variáveis de interesse.

Palavras-chave

Regulação Emocional; Formação de Professores; Revisão de Literatura.

Emotion regulation strategies of college students: a systematic literature review

Abstract

Emotion regulation strategies can be taught to students, contributing to improve achievement in the educational context. Therefore, it is important to identify whether students know and use strategies to regulate their emotions. Thus, the present study aimed to conduct a review of the state of knowledge of research regarding emotion regulation strategies of college students, predominantly from teacher education courses. International and national articles published between 2015 to 2020 indexed in the APA, BVS-Psi, ERIC, SciELO, Science Direct, Scopus, and Redalyc databases were analyzed. After applying the inclusion criteria, five studies were selected. The results revealed that students report employing different strategies to regulate their emotions. The instruments employed in the research and the variables associated with the use of these strategies were also identified. It is noteworthy the need to expand the investigations about this theme in the national context, considering a larger number of variables of interest.

Keywords

Emotional Regulation; Teacher Education; Literature Review.

Estrategias de regulación emocional de estudiantes universitarios: una revisión sistemática de la literatura

Resumen

Las estrategias de regulación de las emociones pueden enseñarse a los alumnos, contribuyendo a un mejor rendimiento en el contexto educativo. Es importante identificar si los estudiantes conocen y utilizan estrategias para regular sus emociones. Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo realizar una revisión del estado del conocimiento de la investigación relativa a las estrategias de regulación de las emociones de los estudiantes universitarios, predominantemente de los cursos de formación de profesores. Se analizaron artículos internacionales y nacionales publicados entre 2015 y 2020 indexados en las bases de datos APA, BVS-Psi, ERIC, SciELO, Science Direct, Scopus y Redalyc. Tras aplicar los criterios de inclusión, se seleccionaron cinco estudios. Los resultados revelaron que los estudiantes dicen emplear diferentes estrategias para regular sus emociones. Se identificaron también los instrumentos empleados en la investigación y las variables asociadas al uso de estas estrategias. Cabe destacar la necesidad de ampliar la investigación sobre este tema en el contexto nacional, considerando un mayor número de variables de interés.

Palabras clave

Regulación Emocional; Formación de Profesores; Revisión de la Literatura.

1 Introdução

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). Envolve processos metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais dirigidos à aquisição de conhecimentos e habilidades (ZIMMERMAN, 1986, 2015). Um estudante 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, 2015).

Entre as variáveis envolvidas no processo de autorregulação da aprendizagem, as emoções desempenham um papel fundamental. Os ambientes educativos são propícios para o surgimento de diversas emoções, denominadas como emoções acadêmicas ou relacionadas ao desempenho, sendo elas prazer de aprender, esperança, satisfação, orgulho, alívio, gratidão, raiva, ansiedade, vergonha, tédio, frustração, desesperança, entre outras (BZUNECK, 2018; PEKRUN, 2006; PEKRUN *et al.*, 2011). Estudos revelam que essas emoções podem afetar positiva ou negativamente

o desempenho escolar e acadêmico dos estudantes (BZUNECK, 2018; PEKRUN, 2006, 2014; STUPNISKY; HALL; PEKRUN, 2019). Nesse sentido, a capacidade de autorregulação emocional torna-se necessária quando essas emoções podem vir a prejudicar a aprendizagem (HARLEY *et al.*, 2019).

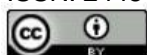
A regulação das emoções é definida como as tentativas dos indivíduos para influenciar quais emoções têm, quando as têm e como eles as experimentam e as expressam (GROSS, 1998, 2015). O processo de regulação emocional é dividido em três etapas: identificação da emoção, seleção de uma estratégia e implementação da estratégia escolhida. A avaliação do estado atual que precisa ser regulado e a definição de um objetivo ou estado final desejado funcionam como impulsos de ação para iniciar o processo de regulação emocional (ELDESOUKY; GROSS, 2019). Para gerenciar as respostas emocionais, é possível utilizar diferentes estratégias, que podem ser mais ou menos eficazes na modulação da emoção a curto e a longo prazo (GROSS; JOHN, 2003; PEKRUN, 2006; STUPNISKY; HALL; PEKRUN, 2019; TAXER; GROSS, 2018; THOMPSON *et al.*, 2019).

As estratégias de regulação emocional consistem em ações desempenhadas pelos indivíduos, de maneira consciente ou não, para manter, aumentar, diminuir ou modificar um ou mais componentes de uma resposta emocional. De modo geral, elas são voltadas para modificar o pensamento ou a situação, visando regular uma emoção para manter o bem-estar emocional, podendo ser utilizadas no início ou no final do processo gerador da emoção. Essas estratégias podem ser aprendidas ao longo da vida e possibilitam a adaptação a uma variedade de situações vivenciadas pelos indivíduos (GROSS, 1998, 2015). 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 apontam 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 (ELDESOUKY; ENGLISH, 2019; SCHLESIER; RODEN; MOSCHNER, 2019).

De acordo com o modelo processual de regulação das emoções (PMER) (GROSS, 1998, 2015; GROSS; JOHN, 2003), as estratégias de regulação emocional podem ser organizadas em cinco famílias de estratégias, que implicam a alteração de uma trajetória emocional, intervindo em pontos diferentes do processo gerador de emoção. As principais estratégias de regulação da emoção são: a *seleção da situação* (estar ou não

em situações, lugares ou com pessoas que deem origem a emoções desejáveis ou indesejáveis); a *modificação da situação* (transformar uma situação externa, a fim de alterar o seu impacto emocional); o *investimento da atenção* (direcionar a atenção para outro aspecto da situação vivenciada); a *modificação cognitiva* (transformação de avaliações de uma situação, alterando seu significado); e a *modulação da resposta* (influenciar diretamente os componentes experienciais, comportamentais ou fisiológicos da resposta emocional). Algumas famílias de estratégias reúnem outras ações utilizadas para regulação emocional, como é o caso das estratégias de *distração* (redirecionar ou desviar a atenção de um elemento que provoca emoção em uma cena para um elemento neutro) e de *ruminação* (investimento excessivo da atenção para os sentimentos associados ao evento que causou a emoção), ambas da categoria *investimento da atenção*. No caso da categoria *modificação cognitiva*, uma estratégia bastante estudada é a *reavaliação* (transformar cognitivamente a situação, a fim de alterar seu impacto emocional). Por fim, na categoria *modulação da resposta*, é possível citar como exemplo a estratégia *supressão expressiva* (esforços contínuos para inibir o comportamento expressivo de uma emoção) (GROSS, 1998, 2015; GROSS; JOHN, 2003).

As estratégias de regulação emocional também foram objeto de estudo de outros autores, que elencaram diferentes possibilidades de ações para lidar com as emoções. Como exemplo, é possível citar o estudo de Garnefski, Kraaij e Spinhoven (2001), que evidenciou nove estratégias mais frequentemente utilizadas pelas pessoas, sendo elas *culpar a si próprio* e *culpar o outro* (responsabilizar-se ou responsabilizar o ambiente ou outra pessoa pelo que foi vivenciado); *foco de pensamento* (pensar frequentemente sobre os sentimentos associados ao evento que causou emoções); *catastrofização* (atribuir um significado muitas vezes pior do que o fato que realmente aconteceu); *colocar em perspectiva* (relativizar a situação vivenciada, comparando com outras situações); *repensar positivamente* (pensar em assuntos prazerosos e agradáveis, e não na situação que gerou a emoção); *reavaliação positiva* (atribuir significados positivos para o evento em que a emoção foi vivenciada); *aceitar* (reconhecer que o fato vivenciado é real); e *reorientação no planejamento* (refletir sobre as possibilidades para lidar com as questões negativas de um evento e quais medidas podem ser tomadas) (GARNEFSKI; KRAAIJ; SPINHOVEN, 2001). Ainda, nas pesquisas de Coats e Blanchard-Fields (2008) e de Flavell, P. Miller e S. Miller (1999), outras estratégias foram



encontradas, como *sair da situação*, *envolver-se com outra tarefa* ou *afastar-se de uma determinada situação* (tentativas de evitar situações que aflorem emoções indesejadas), bem como a *busca de informações e apoio social* (tentativas de controlar as emoções por meio da ajuda de outras pessoas, a fim de manter o bem-estar emocional).

No contexto educacional, o uso de estratégias de regulação da emoção pode auxiliar o estudante a melhorar seu desempenho escolar ou acadêmico. A capacidade do professor em conhecer e regular suas próprias emoções e conflitos é um pré-requisito essencial para a promoção efetiva da regulação emocional do estudante (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019; PEKRUN, 2014; PEKRUN; LINNENBRINK-GARCIA, 2014; TAXER; FRENZEL, 2015; TAXER; GROSS, 2018). Chen (2016) propõe que o ensino das habilidades de regulação emocional e das estratégias de regulação das emoções devem ser incluídos na formação inicial de professores, uma vez que podem levar à regulação emocional em várias situações durante o processo de profissionalização e também em sua futura atuação docente.

Como as estratégias de regulação da emoção no contexto educativo podem ser ensinadas aos estudantes, é importante identificar se os futuros professores conhecem e utilizam estratégias para regular suas emoções. Assim, este artigo teve como objetivo realizar uma revisão para conhecer o estado da arte acerca das pesquisas internacionais e nacionais que investigaram as estratégias de regulação emocional utilizadas por estudantes de cursos de formação de professores e por estudantes universitários.

2 Metodologia

O presente estudo seguiu o modelo de revisão do estado do conhecimento, conforme diretrizes do Prisma (MOHER *et al.*, 2010). As buscas foram realizadas em dezembro de 2020 nas bases de dados e periódicos eletrônicos virtuais: American Psychological Association (APA), Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS-Psi), Education Resources Information Center (ERIC), Scientific Library OnLine (SciELO), Science Direct, Scopus e Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc). Foram utilizados os seguintes termos para a busca em inglês: “self-regulation of emotion”, ou “strategies for self-regulation of emotion”, ou “emotion regulation strategies”, combinados com “university students”, ou “college students”, ou

“undergraduate”, ou “postsecondary students”, ou “teacher education students”, ou “higher education students”. Para a busca em português, as palavras-chave empregadas foram “autorregulação da emoção”, ou “autorregulação emocional”, ou “regulação da emoção”, ou “regulação emocional”, ou “estratégias de regulação da emoção”, ou “estratégias de regulação emocional”, combinadas com “formação de professores”, ou “estudantes do ensino superior”, ou “estudantes universitários”. Os termos poderiam estar presentes em qualquer parte do artigo. Foram também utilizadas aspas em cada descritor para a busca dos trabalhos. O levantamento das produções acadêmicas compreendeu o período entre os anos de 2015 e 2020, a fim de considerar as produções científicas mais recentes sobre a temática. A busca pelos trabalhos foi realizada no mês de janeiro de 2021.

Os critérios de inclusão estabelecidos foram: 1. apenas artigos científicos de periódicos; 2. somente estudos de caráter descritivo-correlacional sobre o relato do uso das estratégias de regulação das emoções; 3. público-alvo: 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. Foram examinados também os instrumentos de coleta de dados e as variáveis que mais se associaram ao relato de uso das estratégias de regulação emocional. Excluíram-se estudos teóricos ou de revisão, trabalhos que não tivessem estudantes de ensino superior como público-alvo, artigos repetidos e de construção e validação de instrumentos.

Foram identificados um total de 127 estudos durante as buscas. Após a triagem dos trabalhos a partir da leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 19 artigos para leitura na íntegra. Desses, somente cinco artigos correspondiam ao tema, ao público-alvo e ao tipo de pesquisa de interesse da presente revisão, considerando os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Houve plena concordância entre as duas pesquisadoras no que concerne à inclusão final desses cinco artigos que comporiam a revisão e seriam analisados para responder aos objetivos da presente pesquisa. Os dados provenientes desses trabalhos serão apresentados a seguir, de forma descritiva, focando o público-alvo (estudantes de cursos de formação de professores ou estudantes universitários), as estratégias de regulação da emoção mais e menos relatadas, os instrumentos de coleta de dados e as variáveis que mais se associaram ao emprego dessas estratégias.

3 Resultados e discussão

Como pode ser visto no Quadro 1, apenas dois artigos foram sobre regulação da emoção de estudantes de cursos de formação de professores. Outros três trabalhos com participantes estudantes universitários foram localizados. Todos os artigos encontrados eram internacionais. Ressalta-se que pesquisas brasileiras sobre as estratégias de regulação emocional de estudantes de cursos de formação de professores ou universitários não foram identificadas no recorte temporal. O público-alvo e o número total de participantes, bem como a faixa etária e o banco de dados onde os estudos foram localizados, também são descritos.

Quadro 1 – Características dos artigos localizados na revisão de literatura sobre estratégias de regulação da emoção no ensino superior – organizados pelo ano de publicação e público-alvo

| Autores/Ano | Nacionalidade | Estratégias de regulação da emoção | Público-alvo | Amostra | Faixa etária | Banco de dados |
|----------------------------------|--------------------------------------|--|--|-------------------|---------------------|----------------|
| Alhebaishi (2019) | Arábia Saudita | Diário reflexivo e entrevistas semiestruturadas | Estudantes em programas de formação de professores | 70 participantes | 23-27 | ERIC |
| Canedo <i>et al.</i> (2019) | Argentina | Questionário de regulação emocional cognitiva (GARNEFSKI; KRAAIJ; SPINHOVEN, 2001) | Universitários | 84 participantes | 23 (idade média) | Redalyc |
| Lasa-Aristu <i>et al.</i> (2019) | Espanha | Questionário de regulação emocional cognitiva (GARNEFSKI; KRAAIJ; SPINHOVEN, 2001) | Universitários | 350 participantes | 35,6 (idade média) | Redalyc |
| Akfirat (2020) | Turquia | Questionário de regulação emocional cognitiva (GARNEFSKI; KRAAIJ; SPINHOVEN, 2001) | Estudantes de cursos de formação pedagógica | 403 participantes | 27,7 (idade média) | ERIC |
| Vally e Ahmed (2020) | Emirados Árabes Unidos e Reino Unido | Questionário de regulação da emoção (GROSS; JOHN, 2003) | Universitários | 147 participantes | 21,37 (idade média) | Scopus |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A partir dos achados, observa-se que a nacionalidade dos estudos foi diversa, entretanto um contou com autores de origens intercontinentais: Emirados Árabes e Reino Unido (VALLY; AHMED, 2020). Além disso, é possível constatar que a maioria das pesquisas relacionadas às estratégias de regulação da emoção foram realizadas por dois ou mais autores (CANEDO *et al.*, 2019; LASA-ARISTU *et al.*, 2019; VALLY; AHMED, 2020). Evidenciou-se ainda que as publicações se concentraram entre 2019 e 2020, sendo 2019 o ano com maior número de publicações de estudos, totalizando três artigos. O questionário de regulação emocional cognitiva (GARNEFSKI; KRAAIJ; SPINHOVEN, 2001) foi o instrumento mais utilizado para mensurar as estratégias de regulação emocional nas amostras da maioria dos estudos (AKFIRAT, 2020; CANEDO *et al.*, 2019; LASA-ARISTU *et al.*, 2019). O questionário de regulação da emoção (GROSS; JOHN, 2003) foi empregado em apenas uma pesquisa (VALLY; AHMED, 2020).

Entre as duas pesquisas encontradas sobre regulação emocional de estudantes de cursos de formação de professores, uma delas investigou as respostas emocionais de professoras em formação durante um estágio profissionalizante para a docência e como elas regulavam ou lidavam com as respostas emocionais (ALHEBAISHI, 2019). Os resultados obtidos 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 outro estudo localizado 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 (AKFIRAT, 2020). 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 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*) diminuíam conforme aumentava a desesperança. 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.

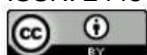
Já entre os três resultados da busca por investigações sobre as estratégias de regulação da emoção de estudantes universitários, o primeiro examinou a influência das estratégias cognitivas de regulação emocional no bem-estar subjetivo e psicológico de universitários (CANEDO *et al.*, 2019). Os resultados evidenciaram que a estratégia mencionada com maior frequência foi a *reorientação no planejamento*, seguida pela *reavaliação positiva*. Ambas foram associadas a uma maior experiência de afeto positivo. 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 *reorientação no 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*.

O segundo trabalho encontrado acerca das estratégias de regulação emocional de estudantes universitários teve como objetivo 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 *et al.*, 2019). Nos resultados, foram identificados dois grupos de participantes com diferentes estilos de enfrentamento emocional em resposta a eventos estressantes: o perfil 1, nomeado como “vulnerável”; e o 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. As estratégias mais relatadas por estudantes desse grupo foram: *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*. 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.

Por fim, o terceiro estudo realizado com estudantes universitários investigou especificamente duas estratégias de regulação emocional, a *reavaliação cognitiva* e a *supressão expressiva*, associadas ao bem-estar psicológico e à tendência de obter apoio social de outras pessoas (VALLY; AHMED, 2020). No geral, a amostra relatou uma maior preferência para o relato de uso da *reavaliação cognitiva*, em vez da *supressão expressiva*. 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.

É possível observar que, entre os cinco estudos localizados na revisão de literatura, as principais estratégias de regulação da emoção citadas pelos estudantes foram *reorientação no planejamento*, *reavaliação positiva* ou *cognitiva* e *ruminação*. De maneira geral, a estratégia de reavaliação é considerada eficaz e adaptativa e está frequentemente associada a melhor desempenho acadêmico, bem como a um maior bem-estar psicológico e a resultados sociais mais positivos (GROSS; JOHN, 2003; HAINES *et al.*, 2016; MCRAE; GROSS, 2020). De acordo com Gross (1998), a reavaliação também resultou em maior redução da experiência emocional negativa quando comparada à estratégia de supressão emocional. Por outro lado, a estratégia de ruminação, segundo McRae e Gross (2020), é menos adaptativa e pode impactar a saúde mental do indivíduo. Nesse sentido, esses autores sugerem que as escolas promovam intervenções psicossociais que ensinem os estudantes sobre os mecanismos psicológicos envolvidos na regulação emocional e também a como implementar as estratégias adaptativas de regulação das emoções nas situações que vivenciam. Assim, trabalhar com a percepção das emoções em si e no outro ou exercitar a empatia, o diálogo e a cooperação são atividades que promovem as competências de regulação das emoções em conjunto com as habilidades



socioemocionais e a aprendizagem significativa dos estudantes (CAMILLO; CUEVA; VARGAS, 2020; CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021). Outra possibilidade seria trabalhar com a temática da inteligência emocional, que inclui a regulação das emoções (MACÍAS GARCÍA; GONZÁLEZ LÓPEZ; ESLAVA-SUANES, 2018).

Ademais, entre as pesquisas encontradas, o bem-estar psicológico foi a variável mais estudada em relação à regulação emocional (AKFIRAT, 2020; CANEDO *et al.*, 2019; VALLY; AHMED, 2020). Constatou-se que o relato de uso de estratégias adaptativas de regulação da emoção se constituiu em fator preditivo significativo de níveis elevados de bem-estar psicológico dos estudantes. Pesquisas com professores em exercício evidenciam que a capacidade dos docentes em gerenciar suas emoções na sala de aula foram importantes para suas funções diárias e seu bem-estar, bem como para atingir seus objetivos de ensino (FRENZEL *et al.*, 2018; LAVY; ESHET, 2018; ULLOA; EVANS; JONES, 2016). 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 focada 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.

Por fim, cabe destacar que os dois estudos que analisaram o uso de estratégias de regulação da emoção em relação ao gênero não encontraram diferenças significativas (LASA-ARISTU *et al.*, 2019; VALLY; AHMED, 2020). Os resultados obtidos por essa revisão da literatura indicam que estudos referentes à temática das estratégias de regulação emocional de estudantes do ensino superior precisam ser ampliados, principalmente em âmbito nacional, devido ao número incipiente de estudos encontrados no recorte temporal recente. Futuras investigações necessitam também considerar um

maior número de variáveis de interesse que podem estar associadas ao uso dessas estratégias, como as variáveis demográficas e psicossociais, pouco examinadas nos estudos localizados.

4 Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo efetuar uma revisão do estado do conhecimento acerca dos estudos internacionais e nacionais que investigaram as estratégias de regulação emocional relatadas por estudantes de cursos de formação de professores e estudantes universitários. A busca resultou em cinco artigos, nos quais os participantes relataram empregar diferentes estratégias para regular suas emoções. Todavia, nem todas foram consideradas adaptativas, de acordo com a literatura. Algumas pesquisas incluíram outras variáveis de interesse que podem estar associadas à capacidade de regulação emocional, como o bem-estar psicológico, ou que podem ser realçadas devido à falta de habilidade para regular as emoções, como traços emocionais (ansiedade e raiva) e sintomatologia depressiva.

Os achados da presente revisão permitiram constatar que a autorregulação das emoções é um tema relevante, atual e em evidência no âmbito internacional. Ademais, trazem, por um lado, contribuições importantes, ao evidenciarem que promover o ensino da regulação emocional no contexto acadêmico, principalmente entre estudantes de cursos de formação de professores, pode auxiliá-los durante a aprendizagem universitária e em sua futura prática docente, uma vez que eles poderão ensinar a autorregulação das emoções a seus estudantes e lidar melhor com as emoções que emergem nas salas de aula. Por outro, revelam algumas de suas limitações a serem superadas em pesquisas futuras. A primeira delas foi o recorte temporal, que considerou apenas as produções dos últimos cinco anos. Cabe ressaltar também que as buscas se limitaram a sete bases de dados, havendo outras que não foram consultadas. Outra limitação é que os estudos selecionados foram somente pesquisas descritivo-correlacionais. Assim, sugere-se que pesquisas futuras empreendam estudos exploratórios incluindo variáveis demográficas (como idade, gênero e semestre do curso) e psicossociais (como qualidade de vida, estresse e saúde mental), que possam estar associadas ao uso de estratégias de regulação emocional. Outros trabalhos devem ainda investigar efeitos de intervenções



orientadas ao ensino de estratégias de regulação da emoção na melhora do desempenho acadêmico dos estudantes do ensino superior.

Espera-se, pois, que esta revisão seja uma contribuição que reforce a importância dessa temática e inspire a realização de novas pesquisas, principalmente no contexto nacional e com futuros professores, considerando os benefícios que a capacidade de regulação emocional pode proporcionar para essa população, como estudantes universitários e futuros profissionais no exercício da docência.

5 Agradecimentos

A primeira autora agradece o apoio financeiro do processo nº 2019/24883-5, vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). A segunda autora agradece o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

6 Referências

- AKFIRAT, O. 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*, Bucharest, v. 7, n. 9, p. 286-306, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i9.3267>.
- ALHEBAISHI, S. M. Investigation of EFL student teachers' emotional responses to affective situations during practicum. *European Journal of Educational Research*, Bucharest, v. 8, n. 4, p. 1201-1215, 2019. DOI: <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1201>.
- BZUNECK, J. A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650251>.
- CAMILLO, J. G. H.; CUEVA, F. E. I.; VARGAS, I. M. Trabalho cooperativo e aprendizagem significativa em matemática em estudantes universitários de Lima. *Educação & Formação*, v. 5, n. 3, e3079, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3079>. Acesso em: 19 out. 2021.
- CANEDO, C. M. *et al.* Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, Lima, DF, v. 25, n. 1, p. 25-40, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. *Educação & Formação*, v. 6, n. 2, e4406, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406>. Acesso em: 19 out. 2021.

CHEN, J. Understanding teacher emotions: the development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, London, v. 55, p. 68-77, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>.

COATS, A. H.; BLANCHARD-FIELDS, F. Emotion regulation in interpersonal problems: the role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and Aging*, Washington, DC, v. 23, n. 1, p. 39-51, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.1.39>.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (Org.). *Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?*. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 96-121.

DEMBO, M. H. Learning to teach is not enough – future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly*, San Francisco, v. 28, n. 4, p. 23-35, 2001. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=eJ636319>. Acesso em: 19 jul. 2021.

ELDESOUKY, L.; ENGLISH, T. Regulating for a reason: emotion regulation goals are linked to spontaneous strategy use. *Journal of Personality*, Farmington, v. 87, p. 948-961, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/jopy.12447>.

ELDESOUKY, L.; GROSS, J. Emotion regulation goals: an individual difference perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, [S.l.], e12493, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/spc3.12493>.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRENZEL, A. C. *et al.* Emotion transmission in the classroom revisited: a reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 110, n. 5, p. 628-639, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000228>.

GARNEFSKI, N.; KRAAIJ, V.; SPINHOVEN, P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, [S.l.], v. 30, p. 1311-1327, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6).

GROSS, J. J. Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>.

GROSS, J. J. The emerging field of emotion regulation: an integrative view. *Review of General Psychology*, Washington, DC, v. 2, n. 3, p. 271-299, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>.

GROSS, J. J.; JOHN, O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, DC, v. 85, n. 2, p. 348-362, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.

HAINES, S. J. *et al.* The wisdom to know the difference: strategy-situation fit in emotion regulation in daily life is associated with well-being. *Psychological Science*, [S.l.], v. 27, n. 12, p. 1651-1659, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797616669086>. Acesso em: 28 jul. 2021.

HARLEY, J. M. *et al.* Emotion regulation in achievement situations: an integrated model. *Educational Psychologist*, [S.l.], v. 54, n. 2, p. 106-126, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>.

LASA-ARISTU, A. *et al.* Profiles of cognitive emotion regulation and their association with emotional traits. *Clínica y Salud*, Madrid, v. 30, p. 33-39, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5093/clysa2019a6>.

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

MACÍAS GARCÍA, D. M.; GONZÁLES LÓPEZ, I. G.; ESLAVA-SUANES, M. D. O futebol como estratégia para o desenvolvimento da inteligência emocional do alunado de educação primária: uma experiência didática. *Educação & Formação*, v. 3, n. 8, p. 17-36, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/268>. Acesso em: 19 out. 2021.

MCRAE, K.; GROSS, J. J. Emotion regulation. *Emotion*, Washington, DC, v. 20, n. 1, p. 1-9, 2020. DOI: <https://doi.apa.org/fulltext/2020-03346-001.html>.

MOHER, D. *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the Prisma statement. *International Journal of Surgery*, v. 8, p. 336-341, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1743919110000403?via%3dhub>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PEKRUN, R. *Emotions and learning: educational practices series-24*. UNESCO International Bureau of Education, 2014. Disponível em: https://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

PEKRUN, R. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational*

Psychology Review, [S.l.], v. 18, n. 4, p. 315-341, 2006. DOI:
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.

PEKRUN, R. *et al.* Measuring emotions instudents' learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, [S.l.], v. 36, p. 36-48, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>.

PEKRUN, R.; LINNENBRINK-GARCIA, L. (Ed.). *International handbook of emotions in education*. London: Routledge, 2014.

SCHLESIER, J.; RODEN, I.; MOSCHNER, B. Emotion regulation in primary school children: a systematic review. *Children and Youth Services Review*, [S.l.], v. 100, p. 239-257, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.044>.

STUPNISKY, R. H.; HALL, N. C.; PEKRUN, R. The emotions of pretenure faculty: implications for teaching and research success. *The Review of Higher Education*, [S.l.], v. 42, n. 4, p. 1489-1526, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0073>.

TAXER, J. L.; FRENZEL, A. C. Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, London, v. 49, p. 78-88, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>.

TAXER, J. L.; GROSS, J. J. Emotion regulation in teachers: the "why" and "how". *Teaching and Teacher Education*, London, v. 74, p. 180-189, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>.

THOMPSON, N. M. *et al.* Empathy and emotion regulation: an integrative account. *Emotion and Cognition: Progress in Brain Research*, London, v. 247, p. 273-304, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2019.03.024>. Acesso em: 23 jul. 2021.

ULLOA, M.; EVANS, I.; JONES, L. The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: an experimental study. *Escritos de Psicologia*, Málaga, v. 9, n. 1, 1-14, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1711>.

VALLY, Z.; AHMED, K. Emotion regulation strategies and psychological wellbeing: examining cognitive reappraisal and expressive suppression in an Emirati college sample. *Neurology. Psychiatry and Brain Research*, [S.l.], v. 38, p. 27-32, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.npbr.2020.09.001>.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, [S.l.], v. 11, p. 307-313, 1986. DOI: [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5).

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, [S.l.], v. 41, n. 2, p. 64-72, 2002. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

ZIMMERMAN, B. J. Self-Regulated learning: theories, measures, and outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, [S.l.], v. 21, p. 541-546, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>.

Sofia Pellisson, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação

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

Psicóloga pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, com especialização em Neuropsicologia Aplicada à Neurologia Infantil pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

Contribuição de autoria: Conceituação, escrita – primeira redação, edição e redação final –, análise formal, visualização, administração do projeto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8913463057452986>

E-mail: sofiape@live.com

Evely Boruchovitch, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação

 <https://orcid.org/0000-0001-7597-6487>

Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *Ph.D* em Educação pela University of Southern California, Los Angeles. Professora titular do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, bolsista de produtividade do CNPq 1B. Contribuição de autoria: Conceituação, escrita – revisão, edição e redação final –, supervisão, administração do projeto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1980541978397999>

E-mail: evely@unicamp.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Maria Amaral e Marla Oliveira

Como citar este artigo (ABNT):

PELLISSON, Sofia; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de regulação emocional de estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, n. 1, e7152, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e7152>



Recebido em 28 de setembro de 2021.

Aceito em 21 de outubro de 2021.

Publicado em 1º de janeiro de 2022.

