

DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO PARA O MANEJO DA  
RAIVA EM CRIANÇAS E VALIDAÇÃO DA *EMOTION REGULATION CHECKLIST*

Aline Henriques Reis

Tese de doutorado

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Psicologia

Curso de Pós Graduação em Psicologia

Porto Alegre / RS

Maio, 2014

DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO PARA O MANEJO DA  
RAIVA EM CRIANÇAS E VALIDAÇÃO DA *EMOTION REGULATION CHECKLIST*

Aline Henriques Reis

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do grau do título de doutor  
em Psicologia sob orientação da Profa. Dra. Tânia Mara Sperb e coorientação da Dra.

Luísa Fernanda Habigzang

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Psicologia

Curso de Pós Graduação em Psicologia

Porto Alegre / RS

Maio, 2014

## AGRADECIMENTOS

Esse é o momento de demonstrar toda a minha gratidão pelas pessoas que tornaram essa tese possível. Primeiro agradeço a Deus que me deu forças para enfrentar tantas dificuldades, obstáculos e as longas viagens.

Em seguida, agradeço à minha “mãe acadêmica” Tânia Mara Sperb. É simplesmente uma pessoa fantástica, com quem tive o prazer de compartilhar esses quatro anos. Literalmente uma mãe, que ensina, direciona, defende, e que também dá uns “puxões de orelha” quando preciso. Sou e serei eternamente grata a você, Tânia, por tudo o que fez por mim, por me aceitar sem me conhecer. Seu acolhimento e compreensão foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui.

À Luisa Habigzang, que assumiu a difícil tarefa de me auxiliar no estudo II. Seus reforços positivos, direcionamentos, correções e afeto foram essenciais para o meu crescimento acadêmico. Lu, aprendi muito com você.

À professora Denise Bandeira que me auxiliou no estudo I. Aos docentes do programa que tanto me ensinaram sobre pesquisa, em especial ao professor César Augusto Piccinini, ao ensinar muito sobre metodologia de pesquisa.

Aos professores da banca professora Lisiane Araújo, Ricardo Wainer e Antônio Roazzi, que contribuíram imensamente disponibilizando tempo e me auxiliando a ampliar o olhar sobre meu objeto de pesquisa.

Ao meu marido, parceiro compreensivo que me apoiou desde o instante em que decidi iniciar essa longa jornada. Ele suportou as minhas constantes ausências sem cobranças e sempre na torcida, orgulhoso do meu crescimento profissional. Sempre me amparando e me dando forças nos momentos difíceis. Te amo!

À minha família, pai, mãe, irmãos, que entenderam a minha ausência por todo esse tempo. Às orações de minha mãe, rezando para que o ônibus chegasse no horário, pedindo a Deus que eu fizesse uma boa viagem e que me desse força para continuar. Amo vocês!

Aos amigos que eu fiz no doutorado, que me acolheram em suas casas e em suas vidas, me fornecendo sempre um ombro amigo. Sérgio de Oliveira, uma pessoa iluminada, excepcional que me ajudou sempre. Lívia Leão, querida, afetuosa, amiga. Greici Macuglia, uma amiga muito querida e especial. À Scheila, Marília, Luciane, Alexandre, Gabriela, pela torcida, apoio e companhia nas nossas “jantinhas”.

À minha amiga e madrinha Carmem Beatriz Neufeld que foi quem “me mandou fazer doutorado”. Grazielle Pellizzeti sempre na torcida, me amparando e oferecendo seu ombro amigo. A todos os meus colegas professores FAG e aos meus alunos que me

auxiliaram na pesquisa, nas transcrições, entenderam meu cansaço, que vibraram com cada conquista e passaram a amar a pesquisa assim como eu amo.

Finalmente, às minhas crianças, difíceis, rejeitadas, que por meio da raiva aprenderam a se defender do mundo. Com elas aprendi a manejar a minha própria raiva e frustração e a olhar para além do que era manifesto. Mais do que uma pesquisa, eu realmente quis ajudá-las, e de alguma maneira fazer a diferença na vida delas. A elas e às famílias que participaram dos meus dois estudos, o meu muito obrigado.

## SUMÁRIO

Resumo.....	10
Abstract .....	11
Apresentação .....	12
Capítulo I: Introdução .....	14
Introdução .....	15
Esquema conceitual.....	18
Desenvolvimento .....	18
Emoções na Infância .....	18
Emoções básicas .....	23
Regulação e desregulação emocional na infância.....	27
Estratégias de Regulação Emocional .....	32
Regulação das Emoções e Família.....	36
Orientação a pais para o manejo emocional dos filhos.....	43
Conclusão.....	47
Capítulo II: Estudo 1 - <i>Emotion Regulation Checklist</i> (ERC): Estudos Preliminares da Adaptação e Validação para a Cultura Brasileira .....	54
Estudo I: Adaptação Linguístico-Cultural do ERC.....	58
Estudo II: Investigação de Evidências de Validade e Fidedignidade da Versão Experimental do ERC .....	60
Método .....	61
Participantes .....	61
Instrumentos.....	61
Procedimentos .....	62
Análise dos dados.....	62
Resultados .....	63
Discussão .....	66

Estrutura Fatorial e Consistência Interna .....	66
Evidências de Validade de Construto .....	67
Limitações do estudo .....	69
Considerações Finais.....	69
Referências.....	70
Capítulo III: Raiva na infância: regulação, aspectos desenvolvimentais e fatores associados .....	81
Introdução .....	82
Raiva: Aspectos Conceituais.....	83
Aspectos Desenvolvimentais da Raiva .....	85
Desregulação da Raiva e Consequências para o Desenvolvimento .....	87
Teoria do Processamento da Informação Social .....	91
Manejo da Raiva .....	94
Considerações finais .....	97
Capítulo IV: Estudo II - Avaliação de uma Intervenção Cognitivo-Comportamental para o Manejo da Raiva em Crianças .....	104
Tipos de Tratamento para Manejo da Raiva na Abordagem Cognitivo-Comportamental.....	104
Método .....	112
Delineamento .....	112
Participantes .....	113
Instrumentos.....	115
Procedimentos de Coleta de Dados.....	119
Procedimentos Éticos .....	129
Resultados .....	129
Primeira Etapa: Avaliação do Impacto da Grupoterapia Cognitivo-Comportamental Para o Manejo da Raiva em Crianças a Partir de Comparações Pré e Pós-Teste.....	130

Segunda Etapa: Avaliação de Processo da Intervenção Cognitivo-Comportamental para o Manejo da Raiva em Crianças .....	137
Discussão .....	142
Primeira Etapa: Avaliação do Impacto da Grupoterapia Cognitivo-Comportamental Para o Manejo da Raiva em Crianças a Partir de Comparações Pré e Pós-Teste.....	142
Segunda Etapa: Avaliação do Processo .....	151
Capítulo V: Discussão Geral e Considerações Finais.....	155
Referências.....	160

## LISTA DE TABELAS

### Capítulo I – Introdução

Tabela 1. Resumo da Evolução Emocional Infantil ..... 22

Tabela 2 - Elicidores e Expressão das Emoções Básicas ..... 24

### Capítulo II - Adaptação e validação da Emotion Regulation Checklist (ERC) para a cultura brasileira

Tabela 1. Caracterização da amostra do Estudo II ..... 76

Tabela 2. Análise Fatorial Exploratória da ERC ..... 77

Tabela 3. Correlações entre a ERC e a SSRS-BR ..... 78

Tabela 4. Diferenças entre a ERC por sexo e região geográfica ..... 79

### Capítulo III - Avaliação de uma Intervenção Cognitivo-Comportamental para o Manejo da Raiva em Crianças

Tabela 1. Caracterização da Amostra ..... 112

Tabela 2. Descrição das Sessões de Grupoterapia Cognitivo-Comportamental para Manejo da Raiva em Crianças ..... 125

Tabela 3. Caracterização dos Participantes nos Momentos Pré e Pós-Intervenção ..... 129

Tabela 4. Estatísticas Descritivas nos Momentos Pré e Pós-Intervenção por Sexo e Amostra total ..... 130

Tabela 5. Teste de Wilcoxon Comparando o Desempenho nos Momentos Pré e Pós-Intervenção por Sexo e para a Amostra Total ..... 130

Tabela 6. Análise Pré e Pós-Teste da Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental ..... 132

Tabela 7. Níveis de Raiva Adaptado de Michael Nelson et al. (2011) ..... 134

Tabela 8. Correlações Intraclasse com o Valor da Probabilidade Associada dos Valores Intervalares da Avaliação da Intervenção ..... 137

Tabela 9. Médias e Desvios Padrão dos Indicadores Intervalares de Avaliação da Intervenção ..... 138

Tabela 10. Médias e Desvios Padrão dos Indicadores Intervalares de Avaliação das Técnicas Quanto aos Indicadores Compreensão, Engajamento e Resultados ..... 139

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema conceitual do capítulo .....	16
---	----

## Resumo

A raiva decorre de frustração e injustiça cuja expressão desadaptativa pode culminar em agressão e danos. Esta tese teve dois estudos. O estudo I objetivou adaptar e validar o instrumento “*Emotion Regulation Checklist*” (ERC) que mensura a Regulação Emocional (RE) e a Labilidade/Negatividade Emocional (L/N) de crianças. Participaram da validação 561 pais e professores, que responderam ao instrumento com referência a crianças com idade entre 3 e 12 anos. Os pressupostos para AFE foram adequados (*Bartlett*:  $\chi^2 = 3734.2$ ,  $df = 253$ ,  $p < .001$ ; *KMO* = .880) e a solução bifatorial (RE e L/N) foi a indicada, explicando 57% da variância. As cargas fatoriais foram adequadas (L/N: range from .33 to .83; RE: range from .35 to .78). Obtiveram-se evidências de validade de critério de tipo convergente com a escala SSRS-BR que avalia habilidades sociais. No estudo II, avaliou-se o impacto e o processo de uma intervenção cognitivo-comportamental para manejo da raiva em crianças. A ERC foi utilizada no estudo II, como medida pré e pós-teste. A intervenção ocorreu semanalmente na escola, com 12 encontros de 90 minutos de duração, e foi conduzida com dois grupos de crianças com idade de 7 a 10 anos, um grupo com três meninos e outro com quatro meninas. Avaliou-se a efetividade da intervenção com instrumentos aplicados às crianças, cuidadores e professores no pré e pós-teste, e o processo com a análise de juízes de parâmetros relativos ao protocolo terapêutico, adesão infantil ao tratamento e variáveis da aliança terapêutica. A análise do impacto não revelou diferenças estatisticamente significativas, considerando os índices obtidos nos instrumentos pré e pós-teste. A análise do processo obteve pouca concordância entre os juízes quanto aos parâmetros avaliados.

Palavras-chave: Regulação da raiva; *Emotion Regulation Checklist*; Terapia cognitivo-comportamental.

## Abstract

The anger arises from frustration and injustice and that expression may result in maladaptive aggression and damage. This thesis had two studies. The study I aimed to adapt and validate the instrument "Emotion Regulation Checklist" (ERC) which measures the Emotional Regulation (ER) and Lability/Negativity Emotional ( L / N ) of children. Participated in the validation parents and 561 teachers who responded to the instrument with reference to children aged between 3 and 12 years. The assumptions were adequate for AFE (Bartlett  $\chi^2 = 3734.2$  ,  $df = 253$  ,  $p < .001$  ;  $KMO = .880$  ) and the two-factor solution (RE and L/N) was shown , explaining 57 % of the variance. The factor loadings were adequate (L/N : range from .33 to .83; RE : range from .35 to .78 ). Yielded evidence of criterion validity of convergent with the SSRS-BR scale that assesses social skills. In study II, we assessed the impact and process of cognitive behavioral intervention for anger management in children. The ERC was used in Study II, as pre-and post-test. The intervention took place weekly at school, with 12 meetings in 90 minutes, and was conducted with two groups of children aged 7-10 years old, a group with three other boys and four girls. We evaluated the effectiveness of intervention instruments applied to children, caregivers and teachers in pre-and post-test, and the process with the judges analysis of parameters relating to the treatment protocol, treatment adherence and child variables of the therapeutic alliance. The impact analysis revealed no statistically significant differences, whereas the rates obtained in the pre and post-test instruments. The analysis of the case got little agreement among judges regarding the parameters evaluated.

Keywords: Regulation of anger; Emotion Regulation Checklist; Cognitive-behavioral therapy.

## Apresentação

A presente pesquisa buscou verificar o impacto e o processo de uma intervenção cognitivo-comportamental para manejo da raiva em crianças. Por meio de uma metodologia quantitativa e do emprego de diferentes medidas para avaliar variáveis relacionadas à raiva e ao manejo das emoções, foram realizados dois estudos dos quais participaram crianças, pais e professores. A motivação para a pesquisa partiu da experiência clínica da pesquisadora que verificou a dificuldade das crianças em manejar a raiva e as consequências dessa dificuldade para elas mesmas e para o contexto social. Ademais, partiu de um desejo de averiguar a efetividade de intervenções cognitivo-comportamentais aplicadas ao público infantil.

Este estudo está organizado em V capítulos. O capítulo I apresenta pressupostos teóricos relevantes acerca dos assuntos investigados na presente tese. Formula o conceito de emoções, e discorre sobre os aspectos desenvolvimentais das emoções. Aborda as emoções básicas em geral e destaca a raiva. Introduce informações sobre psicopatologias associadas à raiva, aborda a desregulação da raiva, conceitua agressividade e consequências, e ainda a regulação das emoções. O capítulo no formato de capítulo de livro foi aceito para publicação pela editora ARTMED.

O capítulo II apresenta o estudo I que teve por objetivo traduzir, adaptar e investigar evidências de validade da escala “*Emotion Regulation Checklist*” (ERC) para o contexto brasileiro. A validação dessa escala objetivou disponibilizar um instrumento que permitisse identificar as habilidades de regulação emocional da criança. O estudo descreve a adaptação linguístico-cultural da escala, a estrutura fatorial da versão brasileira da ERC e as propriedades psicométricas (consistência interna e evidências de validade convergente). O capítulo, no formato de artigo, de autoria de Aline Henriques Reis, Sérgio Eduardo Silva de Oliveira, Denise Ruschel Bandeira, Nara Côrtes Andrade, Neander Abreu e Tânia Mara Sperb foi submetido à publicação na revista “Temas em Psicologia”.

O capítulo III “Raiva na infância: aspectos desenvolvimentais, regulação emocional e fatores associados” refere-se à fundamentação teórica do estudo II e aborda o modelo conceitual da raiva, os eliciadores dessa emoção, os aspectos que concernem à evolução da raiva ao longo do desenvolvimento e as diferenças entre os sexos em sua expressão. Em seguida, apresentam-se os aspectos relacionados à desregulação da raiva e as consequências para o desenvolvimento. Em especial, quanto à desregulação da raiva, se destacam mais amplamente os comportamentos externalizantes, que abrangem ações

agressivas que são muitas vezes impulsionadas pela raiva, causas e preditores da agressão. Apresenta-se ainda a teoria do processamento da informação social que embasa a visão cognitivista sobre a experiência e expressão disfuncional da raiva. Este capítulo também foi organizado sob a forma de artigo e submetido a publicação na Revista Psicologia USP.

O capítulo IV descreve estudo II. A fundamentação teórica abrange os principais modelos de intervenção na abordagem cognitivo-comportamental para o manejo da raiva. Na sequência do capítulo são apresentadas as principais modificações realizadas a partir do estudo piloto; os participantes do estudo de intervenção; uma breve descrição das sessões de grupoterapia; os dados obtidos na avaliação pré e pós-teste e a avaliação do processo terapêutico a partir da análise realizada pelos juízes. Os resultados obtidos são discutidos à luz dos modelos teóricos.

O capítulo V é dedicado à discussão geral que abarca uma reflexão envolvendo os principais resultados obtidos nos estudos I e II, apresenta as principais limitações da tese e implicações dos resultados para a pesquisa e a prática clínica.

## Capítulo I: Introdução

A regulação das emoções exerce um efeito importante para o ajustamento da criança em diversas esferas e também cumpre um efeito moderador sobre a raiva e comportamentos agressivos. Diversos estudos têm sido conduzidos no Brasil para compreender os aspectos envolvidos na regulação das emoções infantis (Cruvinel & Boruchovitch, 2011; Dias, Vikan, & Gravas, 2000; Macedo & Sperb, 2013; Oliveira et al., 2003; Santos, 2006; Vikan & Dias, 1996). Apesar da relevância do tema, não se encontrou nenhum instrumento adaptado ao contexto brasileiro e apenas um instrumento qualitativo foi identificado no país para avaliar a regulação das emoções na infância (Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental – ERE, Cruvinel & Boruchovitch, 2010).

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo foi mostrar a abrangência dos estudos sobre emoções na infância. O capítulo realiza uma breve revisão da literatura sobre as emoções na infância: conceito de emoção, impacto das emoções nas relações interpessoais, dimensões que caracterizam o entendimento da experiência emocional, aspectos relacionados à compreensão das emoções, aspectos do desenvolvimento emocional na infância e emoções básicas. O capítulo versa ainda sobre aspectos da regulação emocional na infância: definição, o papel da regulação da emoção raiva e as consequências da desregulação da raiva. Este capítulo foi utilizado como parte do artigo “Emoções na infância e a influência parental na Regulação Emocional infantil em uma perspectiva cognitivo-comportamental”, aceito para publicação pela editora Artmed como parte do Sistema de Educação em Saude Continuada a Distância (SESCAD) um Programa de atualização em terapia cognitivo-comportamental.

Considerando a importância da regulação das emoções na infância como fator de proteção, objetivou-se nesta tese realizar uma atualização teórica sobre as emoções na infância e o papel parental na regulação emocional infantil; adaptar, validar e verificar evidências de validade de um instrumento norte-americano que avalia regulação das emoções na infância (*Emotion Regulation Checklist*, Shields & Cicchetti, 1995) para o português brasileiro. Ainda, avaliar o impacto e o processo de um modelo de intervenção cognitivo-comportamental para o manejo da raiva em crianças.

## **Emoções na infância e a influência parental na Regulação Emocional infantil em uma perspectiva cognitivo-comportamental**

Aline Henriques Reis<sup>1</sup>, Luísa Fernanda Habigzang<sup>2</sup>, Tânia Mara Sperb<sup>3</sup>.

### **Resumo**

A desregulação emocional na infância está associada a diversos desfechos negativos como comportamentos externalizantes e psicopatologias. Por sua vez, a expressão emocional adaptativa é fator de proteção e relaciona-se à aceitação social e à resolução de problemas interpessoais. A influência parental no desenvolvimento da competência emocional infantil se desenvolve a partir da observação da maneira como os pais expressam as emoções, do modo como reagem às emoções positivas e negativas dos filhos e ainda deriva do clima emocional familiar. Pais podem agir frente às emoções dos filhos negativamente, de forma perturbada, minimizando-as ou punindo, ou ainda com estratégias mais saudáveis como validação ou resolução de problemas. Por esse motivo, os pais devem dedicar especial atenção às emoções dos filhos de modo a normalizar a experiência emocional da criança, validando-a e ensinando estratégias adaptativas de regulação emocional.

**Palavras-chave:** Regulação emocional; emoção; influência parental; infância; terapia cognitivo-comportamental.

### **Introdução**

A interação entre pais e filhos há muito tem sido documentada como essencial para a formação saudável do indivíduo e como responsável direta ou indiretamente por diversos problemas e psicopatologias. Da mesma maneira, ela é também primordial para o desenvolvimento adaptativo de estratégias de regulação emocional. Três tipos de comportamento parental têm impacto no desenvolvimento da competência social e emocional da criança (Southam-Gerow & Kendall, 2002):

(a) Reação dos pais às emoções da criança, por exemplo, abraçar, acolher e acalmá-la quando está com medo de algo ou ainda, incentivar para que ela fale sobre o que está

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Assis Gurgacz.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia, Docente do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Violência, Vulnerabilidade e Intervenções Clínicas (GPEVVIC)

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia pela University of London. Professora colaboradora convidada do PPG Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

sentindo ou punindo-a por não ser capaz de enfrentar algo, que na visão do progenitor, é banal.

(b) O diálogo entre os pais e os filhos sobre as emoções. Este comportamento ilustra a visão de mundo que os pais têm sobre as emoções. Por exemplo, ao assistir uma cena de TV na qual o personagem expressa uma emoção negativa o pai faz um comentário: “que maricas, chorando por causa disso” ou ainda quando os pais dizem que não há problema em chorar, que é algo bom que promove alívio.

(c) A maneira como os pais expressam as próprias emoções: se frente a uma frustração os pais gritam ou xingam, ou diante de uma perda demonstram a tristeza. Em uma situação uma mãe com dificuldades de relacionamento com o filho chegou em casa esperando para comer um bolo que havia em casa e ao procurar pelo bolo descobriu que o filho havia dado para os colegas da rua. Extremamente decepcionada, triste e frustrada se retirou da situação sem demonstrar as emoções que vivenciava naquele momento.

Crianças cujos pais são mais expressivos emocionalmente, isto é, demonstram as emoções positivas e negativas, quando comparadas a crianças cujos pais inibem ou encobrem as emoções, tendem a expressar mais frequentemente as emoções (Del Barrio, 2005). Quando os pais respondem com suporte e simpatia à expressão emocional do filho, por exemplo, dizendo a ele que não há problemas em se sentir triste ou com raiva, que ele tem o direito de se sentir dessa maneira, acolhendo-o e encorajando-o a falar sobre o que sente, este enfrenta mais adaptativamente as emoções na situação imediata e adquire capacidade de regulação mais positiva. Em contraste, quando os pais respondem às emoções dos filhos desqualificando e punindo, é mais provável a ocorrência de resultados mais negativos tanto na situação em especial, quanto no desenvolvimento infantil de estratégias de regulação emocional (Gross & Thompson, 2009).

Assim, a maneira como os pais respondem à expressão emocional da criança é um importante preditor de competência emocional e social em idade pré-escolar, ou seja, filhos de pais afetivamente positivos possuem maior probabilidade de manifestar emoções positivas com seus pares. Isso inclui agradecer algo com um sorriso, dizer que ama ou que sentiu saudades e tais ações tendem a ser reforçadoras nas relações interpessoais. No entanto, crianças cujos pais se manifestam de forma negativa à expressão emocional são menos competentes socialmente. Nesse sentido, os pais que compreendem melhor as emoções dos filhos e respondem às emoções de maneira positiva tendem a promover o desenvolvimento de habilidades emocionais saudáveis nos filhos (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997).

Ao investigar o impacto do método de socialização da emoção empregado pelos pais para o desenvolvimento da expressão emocional dos filhos, Sanders, Zeman, Poon, e Miller (2013) identificaram que a maneira como o pai e a mãe lida com a expressão de raiva e tristeza do filho desempenha um papel importante na associação entre regulação da emoção da criança e sintomas depressivos, de tal modo que o enfrentamento adaptativo e a regulação da criança da raiva e da tristeza foram associados a menos sintomas depressivos. A resposta do pai e da mãe de falta de suporte à emoção de raiva e tristeza do filho associou-se a maior desregulação e enfrentamento adaptativo menos frequente de raiva e tristeza do filho. Sintomas depressivos foram positivamente associados à desregulação da emoção e inversamente relacionados ao enfrentamento emocional. Além da tristeza, também a desregulação da raiva pareceu contribuir para a ocorrência de sintomas depressivos. As respostas de falta de suporte de ambos os pais às emoções da criança foram associadas a sintomas depressivos infantis, embora tenha ocorrido um impacto diferencial conforme o sexo dos pais. Em especial, a resposta de falta de suporte das mães à tristeza dos filhos foi preditora de sintomas depressivos na criança, enquanto a resposta de falta de suporte do pai à raiva da criança pareceu ser preditora de sintomas depressivos. Esses resultados indicam que a reação do pai e da mãe tem um peso diferente sobre a criança, sendo que a falta de suporte da mãe foi mais impactante quando a criança demonstrou sentir-se triste e a falta de suporte do pai teve um peso maior frente à expressão de raiva. Ao que parece as crianças esperam que as mães respondam a elas quando se sentem tristes e que o pai lhe dê suporte em situações de raiva.

Os resultados descritos acima ilustram que a maneira como o pai e a mãe lida com a expressão de raiva e tristeza do filho está relacionada ao modo como a criança realizará o enfrentamento emocional e a regulação dessas emoções. Além disso, crianças com sintomas depressivos tenderam a apresentar mais desregulação da raiva e da tristeza e menor enfrentamento emocional (Sanders et al., 2013).

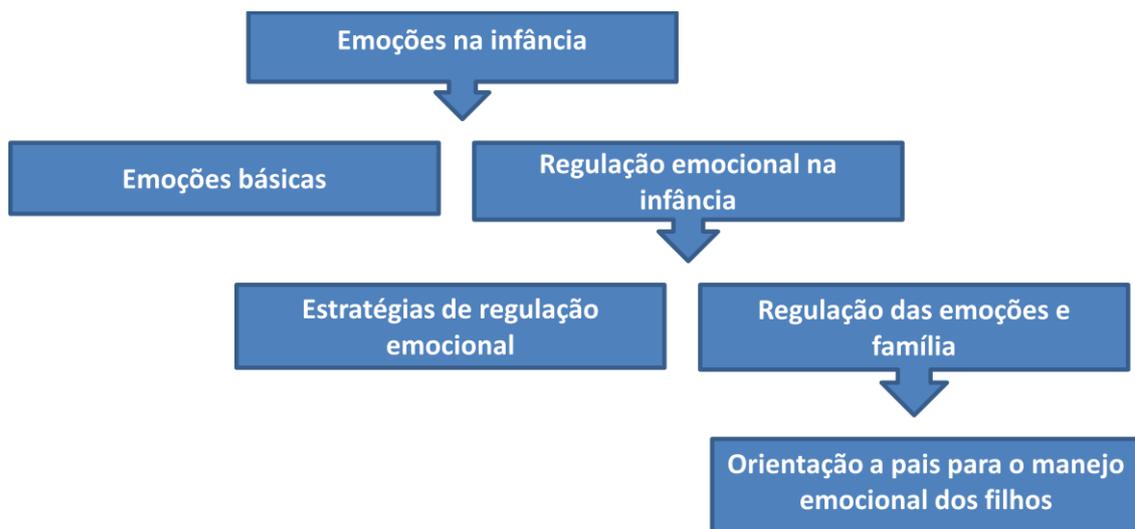
### **Objetivos**

Como visto, os pais desempenham um importante papel na socialização das emoções e desenvolvimento de estratégias de regulação emocional adaptativas dos filhos, sendo este o tema central deste capítulo. Além disso, alguns conceitos associados ao tema central serão discutidos de modo a introduzir o leitor quanto às emoções na infância e a importância dos pais quanto ao desenvolvimento adaptativo de estratégias de regulação emocional dos filhos. Assim, ao final deste capítulo o leitor poderá:

- Definir emoções e delimitar as emoções básicas;

- Identificar os fatores relacionados à compreensão emocional na infância;
- Explicar o curso da compreensão das emoções na infância na perspectiva do desenvolvimento;
- Definir o que é regulação da emoção na infância;
- Conhecer estratégias adaptativas de regulação emocional na infância;
- Compreender a influência dos pais na regulação das emoções dos filhos;
- Conhecer maneiras adaptativas e desadaptativas que os pais empregam frente às emoções dos filhos;
- Explicitar os fatores que contribuem para o desenvolvimento saudável das emoções na infância.
- Aplicar técnicas cognitivo-comportamentais para regular as emoções em crianças;
- Ensinar técnicas cognitivo-comportamentais aos pais para o manejo emocional dos filhos.

### Esquema conceitual



### Desenvolvimento

#### Emoções na Infância

Emoção é uma reação a um estímulo relevante. O estímulo que elicia uma emoção pode ser uma sensação ou percepção a partir de um evento; lembranças de acontecimentos do passado ou a imaginação de algo que pode vir a ocorrer ou que o indivíduo receia que aconteça. As emoções podem ser classificadas em positivas, por exemplo, alegria, interesse e surpresa e negativas, como raiva, medo ou tristeza (Del Barrio, 2005). Quando desencadeada, a emoção gera um estado de ânimo de curta ou longa duração e é

acompanhada por alterações fisiológicas, como tremores, taquicardia, sudorese; respostas motoras, por exemplo, bater, chorar, esquivar-se de algo; e mudanças na expressão facial, isto é, sorrir, arregalar os olhos. A emoção é um processo afetivo que ocorre de forma paralela e interativa com a cognição, ou seja, ambas se influenciam mutuamente, e tem o papel de regular a conduta individual e social (Cabanac, 2002; Del Barrio, 2005). A emoção envolve processos neurais e inclui um componente expressivo ou motor e uma atividade eferente no sistema nervoso central. As expressões faciais prototípicas, postura, expressão vocal, movimentos dos olhos e da cabeça e ações musculares potenciais fazem parte das emoções (Izard, 2010).

As emoções envolvem um aspecto fundamental das relações interpessoais e podem influenciar de forma positiva ou negativa nos comportamentos e alcance de objetivos (Zinck & Newen, 2008). Por exemplo, quando uma pessoa está com raiva porque se sentiu injustiçada, ela pode reagir à raiva com gritos, insultos ou ameaças, ou, por outro lado, pode procurar entender por quais razões a outra pessoa agiu daquela maneira, verificar se houve intencionalidade e comunicar com tom de voz ameno a necessidade pessoal e, em seguida, pedir ao outro se é possível atender àquela demanda. Uma situação que ilustra o referido exemplo é quando a criança empresta um brinquedo para o colega e este quebra o brinquedo. Caso a criança reaja com raiva, culpando o colega, provavelmente a relação entre eles ficará abalada. Por outro lado, se a criança perguntar ao colega o que houve e como podem resolver a situação, já que gostava muito do brinquedo, a probabilidade de a relação sofrer danos diminui. Nesses casos, muitas mães costumam culpar e rotular os filhos de “desleixados”, no entanto, provavelmente a criança já está frustrada por ter perdido o brinquedo e não tem habilidades sociais e de resolução de problemas, como a citada acima, para lidar com a situação. Assim, é necessário que os pais lidem com a própria frustração de que o filho perdeu o brinquedo e aproveitem para explorar com a criança como ela está se sentindo por ter o brinquedo quebrado pelo melhor amigo e pensarem juntos em estratégias para lidar com a situação. Ressalta-se que não basta identificar uma solução, é necessário que os pais auxiliem a criança a colocar a solução em prática e até mesmo façam a modelação de como podem conversar com o colega.

Além disso, as emoções permitem a avaliação dos estímulos do ambiente de forma rápida, preparam e motivam as pessoas para a ação, configuram-se como formas de expressão que indicam aos outros as intenções pessoais e auxiliam no controle das relações sociais. O processamento rápido permite reações diversas e igualmente rápidas frente a situações de sobrevivência (Zinck & Newen, 2008). Uma reação rápida é requerida em situações de medo que envolvem autopreservação, em situações de raiva que requerem um

impulso para a ação. As emoções sinalizam a necessidade de mudar ou ajustar nosso comportamento face aos desafios ambientais e nos auxiliam a identificar as necessidades intrapessoais e interpessoais de curto e longo prazo (Stegge & Terwogt, 2009). Por exemplo, quando a criança se sente excluída pelos pares e experiencia tristeza, essa emoção indica que ela gostaria de fazer parte do grupo e que não fazer parte de um lhe gera sofrimento. Tal sofrimento pode ser o impulsionador para a ação de procurar outros colegas ou se esforçar mais para se inserir no grupo.

Quatro dimensões que caracterizam o entendimento da experiência emocional (Stein & Levine, 2000):

A **primeira dimensão** consiste na percepção de que ocorre uma mudança em relação a um objetivo pessoalmente significativo a partir de uma experiência emocional. Por exemplo, quando a criança está com raiva porque o irmão disse que ela não poderia jogar no computador naquele momento. O objetivo e a expectativa envolviam a ação de jogar que foi tolhida pela proibição.

A **segunda dimensão** refere-se a que a emoção depende de conhecimento anterior, de crenças e avaliações e que os julgamentos realizados acerca das causas e consequências de um evento, ao invés do evento em si, determinam se e qual emoção será experienciada. Isso é aprendido na medida em que as crianças vivenciam experiências de sucesso e fracasso e avaliam resultados de ações e eventos em termos de dor e prazer. A partir de então, as crianças aprendem a elaborar planos para alcançar estados que levam à satisfação pessoal. Todo esse processo gera esquemas<sup>4</sup> altamente automatizados e facilmente acessíveis usados para monitorar e entender situações emocionais. Essa compreensão emerge rapidamente e provê a base para entender a si e aos outros. Por exemplo, se uma criança esqueceu o texto em uma apresentação e foi punida pelos pais que disseram que ela deveria se dedicar mais, provavelmente ela se sentirá ansiosa em situações de desempenho e sentirá medo frente à comunicação de um erro.

A **terceira dimensão** refere-se ao fato de que a experiência emocional é involuntária por natureza, ou seja, independe da vontade do indivíduo. Por essa razão não se fala em controle das emoções, mas em manejo, pois não se pode dominar uma emoção ao ponto que ela não se manifeste.

A **quarta dimensão** traz a ideia de que o pensamento causal, a avaliação do objetivo e o processo de planejamento operam continuamente ao longo da experiência

---

<sup>4</sup> Esquemas referem-se a padrões cognitivos relativamente estáveis que formam uma base para regular as interpretações de um conjunto particular de situações ou de eventos (Sternberg, 2008).

emocional, ou seja, a percepção do indivíduo sobre o estímulo desencadeador da emoção e as ações a serem tomadas a partir dela ocorrem enquanto a emoção está em curso.

Outros aspectos também se relacionam à compreensão das emoções (Denham & Burton, 2003):

(1) O reconhecimento da expressão emocional, ou seja, quais são as características faciais e corporais relacionadas a emoções específicas. Isso envolve o autoconhecimento, isto é, quais as reações corporais e fisiológicas próprias indicam uma emoção em especial e o conhecimento das pistas emocionais emitidas pelos outros;

(2) O conhecimento das causas e estímulos-gatilho que desencadeiam as próprias emoções e as emoções nos outros. Ou seja, os estímulos internos ou externos que geralmente me faz sentir uma emoção específica.

(3) A noção das consequências geradas a partir da expressão emocional. Isto é, a partir do momento em que eu comunico ao outro que eu estou triste ou demonstro alegria porque algo que eu esperava aconteceu, qual será a consequência no ambiente. Até mesmo as emoções positivas impactam o ambiente, por exemplo, quando a criança comemora efusivamente uma vitória pode desencadear a raiva no colega que perdeu. Dessa forma, é importante estar atento quanto às implicações da expressão emocional no ambiente.

(4) O reconhecimento de que o estado emocional vivenciado pode ser diferente do estado emocional dos outros. Como no exemplo acima, a mesma situação pode desencadear tristeza em uns e alegria a outros.

(5) O uso intencional da expressão das emoções para comunicar-se com os outros. Por exemplo, quando está com medo a criança pode mostrar-se frágil de modo que os pais a auxiliem a enfrentar a situação temida.

(6) O conhecimento sobre como regular a emoção, isto é, o que pode ser feito em uma determinada situação para ajustar a experiência emocional.

(7) O entendimento das regras sociais que norteiam a expressão das emoções. Isso porque a expressão emocional é influenciada por fatores culturais e situacionais. Sendo assim, não há uma expressão ou até mesmo uma estratégia de regulação emocional ótima, e sim aquela que é mais adequada ao objetivo do indivíduo naquele momento e situação e às regras sociais do contexto. Por exemplo, é normal e aceitável que a criança sinta raiva quando os pais não cumprem algo que prometeu, por exemplo, se deixam de ir passear no parque porque a criança está resfriada, no entanto, o fato de estar com raiva não dá à criança o direito de bater no irmão ou gritar com os pais.

(8) O entendimento de que é possível sentir duas emoções contraditórias ao mesmo tempo e em relação à mesma pessoa ou situação. Isto é, uma mãe pode amar intensamente

o filho, mas estar com raiva dele porque ele fez uma birra. Ou ainda, a criança pode gostar de um amigo, mas decepcionar-se com ele porque ele contou um segredo seu.

A compreensão acerca das emoções é uma habilidade que gradativamente vai se tornando mais sofisticada nas crianças ao longo do desenvolvimento cognitivo e social. Dos três aos seis meses aparecem as emoções de raiva, tristeza, medo, alegria e surpresa e é possível ainda verificar-se uma discriminação quanto às emoções dos adultos, ou seja, verificam-se diferentes respostas da criança frente a expressões emocionais negativas e positivas. Essa constatação decorre da percepção de que há uma preferência da criança para faces alegres em detrimento de faces expressando raiva, isto é, crianças nessa faixa etária tendem a permanecer mais tempo olhando para expressões faciais de alegria do que de raiva. A boca é o melhor indicador para a discriminação facial da emoção do outro e o nariz o pior. Entre cinco e seis meses, a criança apresenta uma capacidade complexa de imitar as expressões faciais de outra pessoa. Aos dois anos surgem culpa, vergonha, orgulho e ciúme. O orgulho e a vergonha, não obstante, estarão completamente internalizados somente aos oito anos, ou seja, nesta idade, não dependerão mais da observação parental para ocorrer (Papalia, Olds, & Feldman, 2010).

Entre os dois e três anos as crianças começam a falar sobre as próprias emoções positivas e negativas. Aos três anos são capazes de identificar as emoções no passado. Aos quatro anos relacionam eventos antecedentes a estados emocionais, associam tristeza a perdas, medo a perigo, animais e seres sobrenaturais, raiva a brigas, agressões e tentativas de controle dos outros (Del Barrio, 2005). Por volta dos quatro anos, a criança é capaz de relacionar corretamente fotos e desenhos com expressões faciais ao conteúdo de narrativas emocionais. Também nessa idade, conseguem discriminar que o personagem de uma história está ocultando as emoções, mas somente aos cinco anos essa tarefa é realizada com facilidade, quando ocorre aquisição da teoria da mente<sup>5</sup>. Isso porque somente aos cinco anos as crianças compreendem a diferença entre emoção expressa e emoção verdadeira. A partir dos cinco anos as crianças começam a perceber que é possível estar triste e feliz ao mesmo tempo e aprimoram a habilidade de regular as emoções (Harris, 1996).

Aos quatro anos, portanto, as crianças relacionam as situações às respectivas emoções, conseguem prever a emoção a partir de uma situação dada e, inversamente, propor uma causa a uma dada emoção. Além disso, percebem que uma reação emocional positiva ou negativa inicia intensa e aos poucos reduz a intensidade, na medida em que se deixa de pensar no acontecimento que a desencadeou. De posse desse conhecimento, aos

---

<sup>5</sup>Envolve a tomada de perspectiva dos pensamentos, intenções e emoções do outro, a partir da leitura de expressões faciais, comportamentos não verbais e linguagem.

seis anos as crianças começam a entender que eventos que ocorrem após uma situação perturbadora podem arrefecer a emoção anterior. Entre os quatro e dez anos tornam-se mais conscientes dessa conexão causal. Entre os seis e doze anos a criança desenvolve a metacognição da emoção, tornando-se capaz de conversar sobre suas emoções e ainda, mascará-las completamente (Harris, 1996). Del Barrio (2005) sintetizou a evolução emocional infantil que está reproduzida na tabela 1.

Tabela 1

*Resumo da Evolução Emocional Infantil*

Idade	Experiência, reconhecimento
0-12 meses	Experiência de emoções básicas
6-12 meses	Reconhecimento da expressão de emoções básicas no cuidador
18 meses - 2 anos	Experiência de emoções secundárias
2 a 3 anos	Rótulo verbal das emoções básicas
2-4 anos	Reconhecimento do próprio estado emocional
4-5 anos	Reconhecimento dos eliciadores das próprias emoções básicas
6-7 anos	Reconhecimento discriminante das próprias emoções e emoções alheias
7 anos	Conhecimento das emoções próprias e alheias.

*Nota.* (Del Barrio, 2005, p. 82)

**Emoções básicas**

Atualmente há alguma concordância de que as emoções - raiva, nojo, medo, alegria e tristeza - devam ser incluídas como básicas e a partir delas se derivariam emoções mais complexas por meio de elaboração cognitiva (Power, 2009). Segundo Ekman (1992), que adota uma perspectiva evolucionista, a função primária da emoção é mobilizar o organismo para lidar rapidamente com situações interpessoais importantes relacionadas a atividades que foram adaptativas no passado (passado adaptativo para a espécie e para o próprio indivíduo). Conforme o autor, nove características distinguiriam as emoções básicas de outros estados afetivos, sendo que os itens 1, 3 e 4 distinguiriam uma emoção da outra e os demais itens distinguiriam as emoções de outros estados afetivos:

1. Sinais universais distintos, com expressões faciais universais e específicas para cada emoção, isto é, independente da cultura, a expressão facial para cada emoção é expressa da mesma forma por todas as pessoas. Por exemplo, a expressão facial característica da raiva envolve mostrar os dentes, olhos abertos, sobrancelhas levantadas.

2. As expressões faciais para medo e raiva expressas em outros primatas são similares às aquelas observadas em humanos;

3. As emoções de raiva, medo, nojo e tristeza desencadeiam diferentes padrões de ativação do sistema nervoso;

4. Eventos antecedentes universais, ou seja, para cada emoção básica há determinados estímulos que em geral as desencadeiam, por exemplo, perda de algo significativo geraria tristeza; dano físico ou psicológico eliciaria medo;

5. Coerência entre resposta emocional, ou seja, resposta autonômica e mudanças na expressão facial estariam relacionadas mesmo existindo diferenças individuais; expressões faciais para cada emoção estariam relacionadas a padrões distintivos de atividade do sistema nervoso central, isto é, cada emoção básica tem expressões faciais específicas e desencadeia também respostas fisiológicas congruentes àquela emoção;

6. Resposta rápida para lidar com eventos importantes para a preservação da vida. Ou seja, as emoções básicas preparam o indivíduo para responder prontamente a estímulos que poderiam colocar sua vida em perigo. É importante que a resposta seja rápida, de milissegundos, embora em alguns momentos a resposta emocional frente a um estímulo possa demorar mais tempo;

7. Duração breve, isto é, uma vez desencadeadas, as emoções durariam apenas segundos, e, caso perdurassem ao longo do tempo seria porque foram eliciadas novamente, compondo diversos episódios emocionais;

8. Avaliação automática, isto é, o sistema de processamento emocional tende a usar mínima representação de estímulos possível, sendo assim, na avaliação automática, a emoção seria processada por circuitos subcorticais, com o uso de poucos recursos da consciência. Nesse sentido, uma resposta comportamental é emitida a partir de um processamento automático e o indivíduo terá consciência da experiência emocional após o desencadeamento da emoção e respectivo comportamento;

9. Ocorrência espontânea, uma vez que o episódio emocional não estaria sob controle do indivíduo, ou seja, não seria possível escolher quando se teria uma determinada emoção.

Como visto, na perspectiva de Ekman (1992), as emoções básicas estariam sob menor controle consciente e desencadeariam respostas automatizadas a partir de situações desencadeadoras específicas. Isso pode ser trabalhado em termos clínicos a partir de um automonitoramento, de modo que o indivíduo passe a identificar os estímulos que eliciam as emoções dele e as respostas que em geral são emitidas, para então manejar o evento pré-emoção e, dessa forma, minimizar o impacto de uma estimulação emocional intensa.

Para cada uma das cinco emoções básicas é possível identificar os eliciadores e as respectivas expressões faciais e corporais. As principais características das emoções

básicas estão elencadas na tabela 2 (baseado em Del Barrio, 2005; Ekman, 1992; Levine, 1995; Oatley & Johnson-Laird, 1987; Planalp, 1999).

Tabela 2

*Elicidores e Expressão das Emoções Básicas*

	Elicidor	Expressão Facial	Expressão corporal/ Consequência
Alegria	Progresso em direção ao objetivo; estímulos agradáveis; autoeficácia e aceitação social	Sobrancelhas relaxadas, boca aberta e cantos da boca direcionados para cima.	Manutenção do plano inicial associado a mudanças necessárias
Raiva	Frustração ou bloqueio de um objetivo; ser prejudicado ou negligenciado intencionalmente por outros; resultados aversivos mediante metas; condutas paternas e maternas que servem como modelo de expressão de raiva para a criança; situações de maus tratos e abuso físico e/ou sexual infantil.	Mostrar os dentes, olhos abertos, sobrancelhas levantadas	Buscar a meta com maior intensidade e/ou a partir de resposta agressiva, como: morder, afastar, bater, chutar. Tom de voz com timbres agudos, gritos, e expressões verbais (insultos e provocações)
Medo	Ameaça à autopreservação. Medo inato: ocorre desde o nascimento e sem aprendizagem prévia. Elicido por sons inesperados muito altos e fortes e por perda de apoio, ou seja, o medo de cair pra trás. Os medos posteriores parecem ser condicionados a partir dos medos inatos, por exemplo, medo da separação e de pessoas estranhas, criaturas imaginárias, animais, escuro, dano físico, morte, status social e interação com os outros	Olhos arregalados e boca entreaberta	Tremor, “congelamento”, luta, fuga. Aumento do tônus muscular, pressão sanguínea e dos batimentos cardíacos, alteração da frequência respiratória
Tristeza	Acontecimento indesejável como ser rejeitado, perder algo ou alguém que ama ou não se conseguir o que quer; avaliação do evento como negativo e a si mesmo como impotente quanto a reverter o resultado ou modificar a situação. Separação da mãe imposta à criança	Olhos ligeiramente fechados, boca relaxada e cantos da boca direcionados para baixo.	Desistência ou o desenvolvimento de um novo plano. Esquiva de contato com outras pessoas. Diminuição da estimulação física, cansaço, pouca energia e letargia. Falar pouco ou nada; tom de voz baixo.
Nojo	Resultado da violação de um objetivo gustativo	Sobrancelhas e pálpebras relaxadas, lábio superior ligeiramente elevado com pequena curva	Afastamento ou retirada da substância

A identificação das causas das próprias emoções é realizada de forma mais precisa, quando comparada à identificação das causas das emoções dos outros. O tipo da emoção também torna mais fácil ou mais difícil a respectiva identificação, por exemplo, a causa da raiva materna é identificada mais facilmente do que a tristeza e medo apresentados pela mãe. No entanto, com relação aos amigos, identifica-se com mais facilidade as causas da

tristeza e medo, mas não as causas da raiva. No geral, há uma facilidade aumentada para localizar as causas de emoções negativas em comparação às positivas. Assim, é mais fácil reconhecer a alegria do que o que a provoca, e, ao contrário, é mais difícil reconhecer a raiva, porém, mais fácil identificar suas causas (Del Barrio, 2005).

Conhecer os eliciadores das emoções na infância e a maneira como cada emoção é expressa pela criança é o primeiro passo para auxiliá-la no processo regulatório. Dessa maneira, no trabalho com as crianças, inicia-se a intervenção para o manejo emocional a partir da psicoeducação acerca das emoções. Esta pode ser realizada por meio de recortes em revistas de rostos contendo expressões faciais, pela elaboração de um diário emocional, a partir do uso de filmes e histórias em que se solicita a identificação da emoção, intensidade e estímulos eliciadores. Assim, associam-se as expressões faciais e comportamentais às respectivas emoções. O estudo de Reis (2014) com crianças de 7 a 10 anos, empregou cenas de filmes: “Como estrelas na terra” para trabalhar as emoções de raiva e tristeza e “O conto de João e Maria” para a emoção medo. A tarefa envolvia nomear a emoção, identificar no termômetro a intensidade da emoção e identificar o estímulo que eliciou a emoção (o que aconteceu para a criança se sentir daquela maneira). O personagem sentiu raiva porque tinha dificuldade em ler, escrever, e na cena, as letras se embaralhavam na percepção da criança (dislexia). Em outra cena, o personagem se sentiu triste porque os pais o levaram para estudar e morar em um colégio interno. A cena ilustra os pais deixando-o no colégio e indo embora de carro e a criança sozinha, triste e chorando. Na cena de medo as crianças descobrem que estão na casa da bruxa e esta ameaça come-los.

Outras técnicas empregadas por Reis (2014) com o intuito de ensinar às crianças acerca dos elementos envolvidos na estimulação emocional foram: “O jogo dos sentimentos” (Miranda & Araujo, 2007) e a Charada das emoções (Stallard, 2007). Nessa técnica, que foi aplicada a um grupo de crianças, cada participante pega uma carta e mostra no rosto e no corpo a emoção que está na carta. Os outros têm que identificar e escrever qual é a emoção apresentada. A criança que pega a carta deve representar a emoção de modo que os outros participantes a identifiquem. Por sua vez, o jogo dos sentimentos objetiva ensinar crianças e adolescentes a conhecer, categorizar e lidar com as próprias emoções. Pode ser jogado em dupla ou em grupo por crianças a partir dos seis anos. O jogo envolve habilidades cognitivas e psicomotoras como, expressão corporal, fala, pensamento (através de lembrança, raciocínio hipotético) e produção de desenhos. É composto por um tabuleiro e sete cartas, sendo quatro com perguntas “o que é, o que é?” e três cartas

explicativas: “Sentir medo é sempre ruim?”; “Sentir raiva é sempre ruim?”; “Sentir tristeza é sempre ruim?” (Miranda & Araujo, 2007).

É importante ainda que a criança identifique não apenas as emoções próprias, mas também as emoções dos outros. Nesse sentido, Reis e Ludwig (2012) trabalharam com uma criança de cinco anos, com transtorno desafiador opositivo, a identificação das emoções do pai a partir da confecção de um rosto semelhante ao do progenitor, em material EVA, com diferentes expressões faciais. Ensinou-se à criança as principais emoções, qual era a expressão facial característica do pai e em que ocasiões o pai apresentava cada uma das emoções. Como tarefa de casa, o menino deveria prestar atenção durante a semana qual a emoção e a respectiva expressão facial predominante no pai e descrever para a terapeuta na semana seguinte. Nesse caso, o objetivo foi o de que a criança reconhecesse as emoções do pai, que era extremamente severo e não colaborativo ao tratamento, de modo a identificar as situações nas quais o pai parecia mais disposto a brincar ou aparentemente estaria com raiva por algum problema de trabalho, indicando à criança para aguardar o pai se acalmar. Ao identificar e nomear quais são as emoções básicas, as expressões faciais e comportamentais relacionadas, a criança se torna mais competente para se engajar em estratégias de regulação emocional, bem como para aprimorar as relações interpessoais.

### **Regulação e desregulação emocional na infância**

A modificação intencional de uma dada emoção é chamada regulação emocional (Oliveira, Dias, & Roazzi, 2003). A regulação das emoções compreende habilidades cognitivas (por exemplo, conhecer e nomear as emoções e sua intensidade, simbolizando-as e colocando-as em palavras; identificar as emoções em si e nos outros; verificar os fatores associados ao seu desencadeamento, raciocinando sobre as causas da emoção; e avaliar o estímulo gerador da emoção de uma maneira diferente); fisiológicas (por exemplo, modulação ou alteração da ocorrência, intensidade ou duração de estados internos e reações fisiológicas relacionadas à emoção, como controlar a respiração ofegante, taquicardia ou sudorese); e comportamentais (esquemas de ação, como por exemplo, verbalizar algo, brincar com alguém, sair da situação ou pedir ajuda), e aprimora-se gradativamente com o desenvolvimento cognitivo e social (Arango, 2007; Gross & Thompson, 2009).

A regulação das emoções envolve ainda a aquisição e aprimoramento de algumas habilidades, sendo elas: (1) o acesso completo a uma gama de emoções, ou seja, indivíduos que geralmente expressam poucas emoções diferem daqueles que expressam uma ampla

gama de emoções, mais adaptativa conforme o contexto; (2) A modulação da intensidade e duração da emoção, por exemplo, sentir um nível extremo de raiva de alguém por muito tempo provavelmente gerará prejuízos para o indivíduo; (3) Mudanças suaves na transição de um estado para outro, ou seja, ter condições de sair de um estado emocional negativo para um estado emocional neutro ou positivo; (4) Conformidade com as regras de exibição cultural, em outras palavras, aprender que determinadas regras de conduta se aplicam a situações específicas e a expressão emocional possível ou permitida em uma situação não necessariamente se aplica a outra ocasião; (5) Integração de diferentes emoções, ou reconhecer que é possível sentir mais de uma emoção ao mesmo tempo; (6) Regulação verbal dos processos emocionais (com o incremento das habilidades verbais a criança adquire novas habilidades de lidar com as emoções); e (7) Gestão das emoções, isto é, encontrar maneiras de modular a experiência emocional (Fox, 1998).

Por sua vez, a desregulação emocional envolve a dificuldade ou a falta de habilidade para lidar com as experiências emocionais. Uma experiência emocional desregulada pode ocorrer devido a uma intensificação da resposta emocional, que passa a ser percebida pelo indivíduo como uma sobrecarga, gerando dificuldades em tolerar tais emoções. Outra forma de manifestação de desregulação emocional abrange o desligamento, que aparece por meio de dissociação, despersonalização, desrealização ou entorpecimento emocional em momentos nos quais se esperaria alguma resposta emocional (Leahy, Tirsch, & Napolitano, 2013).

Por volta dos dois e três anos a criança já demonstra alguma capacidade para regular as emoções. No entanto, as habilidades relacionadas à regulação emocional aumentam e melhoram com a idade tornando-se mais complexas e integradas durante a pré-escola e anos posteriores. Por exemplo, na idade escolar as crianças estão mais cientes das regras sociais de expressão e de possíveis divergências entre as expressões emocionais e experiências internas. Nessa idade, as crianças também são mais aptas a integrar pistas complexas em relação às emoções dos outros e na gestão de suas próprias expressões afetivas de acordo com demandas situacionais (Dias, et al., 2000; Southam-Gerow & Kendall, 2002; Vikan & Dias, 1996). Por exemplo, ataques de birra, repletos de raiva, são bastante comuns na idade de 12 a 18 meses e se tornam piores nos anos seguintes e por volta dos quatro anos começam a diminuir. A criança aprende a identificar, nomear e solicitar o que deseja a partir do repertório verbal mais incrementado e não necessita mais das birras para comunicar suas necessidades. Ela começa a se dar conta também, com o passar da idade, que demonstrar uma alegria excessiva, frente a uma conquista, pode ferir um colega que acaba de perder algo e tende a modular o vigor com o qual expressa a

emoção positiva. Ainda, percebe quando o entusiasmo pode estar sendo percebido pelos outros como inapropriado, intrusivo ou intrometido.

Em torno dos dez anos a criança se mostra mais consciente do papel dos processos cognitivos na mudança da vivência emocional. A reflexão abstrata ocorre devido à sofisticação do pensamento representacional e às habilidades de processamento da informação que promovem um entendimento emocional cada vez mais explícito e integrado, realçando a flexibilidade das respostas da criança para eventos que eliciam emoção. Isso é demonstrado pelo fato de que as crianças mais novas explicam a emoção baseando-se em pistas externas, por ex., “eu estou triste porque alguém quebrou meu brinquedo” e à medida que se desenvolvem, passam a explicar as emoções a partir de causas internas, por exemplo, “eu estou triste porque aquele brinquedo quebrado era importante para mim” ou “eu estou triste porque eu pensei que a pessoa que quebrou meu brinquedo era meu amigo” (Southam-Gerow & Kendall, 2002, p. 201).

Estar consciente de uma emoção estimula o engajamento do indivíduo em atividade regulatória voluntária. Por outro lado, a falta de consciência do estado emocional faz com que as crianças sejam menos capazes de buscar suporte social ou mudar a situação para alterar a experiência emocional (Stegge & Terwogt, 2009). Pavarini, Loureiro, e Souza (2011) avaliaram a relação entre compreensão emocional, aceitação social e a avaliação das crianças pelos pares em uma amostra de meninos e meninas com idade entre 8 e 11 anos. Os autores encontraram que o conhecimento das emoções e de estratégias de regulação emocional pode tornar as crianças menos propensas à agressão reativa, ou seja, a tendência recorrente em interpretar o comportamento de outros indivíduos como tendo um propósito de ferir, maltratar ou humilhar que geralmente é acompanhada por comportamentos agressivos.

Garrido-Rojas (2006) analisou a relação entre apego, emoção e estratégias de regulação emocional e as implicações para a saúde por meio de revisão da literatura. Encontrou que o indivíduo com estilo de apego seguro apresenta com maior frequência as emoções confiança, alegria, prazer, calma e tranquilidade e tende a usar estratégias de busca de aproximação, exploração, afiliação, recorrente expressão emocional e busca de apoio social. Segundo o autor, essas estratégias são consideradas positivas e protetoras da saúde, em especial a expressão emocional e a busca de apoio. Em pessoas com estilo evitativo, há um predomínio de emoções como ansiedade, medo, raiva, hostilidade e desconfiança e uma tendência a usar estratégias de inibição emocional, distanciamento afetivo e emocional, inibição de pensamentos, recordações dolorosas e de busca de aproximação, supressão de emoções negativas e distanciamento de situações de apego. A

supressão das emoções produz efeitos prejudiciais à saúde física. Por fim, no estilo ambivalente foram encontradas com maior frequência as emoções preocupação, raiva, medo, estresse e ansiedade e as estratégias de busca de aproximação com as figuras de apego, hipervigilância, ruminação, inibição emocional, atenção ao estresse, acesso constante a recordações emocionais negativas, ativação crônica e disfuncional do sistema de apego. Segundo o autor, a literatura indica, de uma maneira geral, que o afeto negativo prejudica a saúde.

Blair, Denham, Kochanoff, e Whipple (2004) estudaram a relação entre temperamento e regulação emocional. O temperamento tem sido colocado como um componente biológico que aparece precocemente no bebê, já a habilidade de regular as emoções depende da participação do cuidador e da socialização. Apesar de diferentes disposições de temperamento, a presença de um ambiente acolhedor e apoio parental são importantes para o desenvolvimento de padrões adaptativos de regulação emocional. Os autores investigaram as relações entre temperamento, estratégias de regulação da emoção e comportamento social em crianças de 3 a 4 anos de idade, partindo da premissa que habilidades de regulação emocional poderiam moderar os efeitos do temperamento da criança sobre a conduta e problemas de comportamento. As meninas foram avaliadas como mais competentes socialmente e com menos problemas internalizantes e externalizantes, quando comparadas aos meninos. Os resultados indicaram que houve interação entre temperamento e regulação emocional na previsão de comportamentos negativos. Além disso, o enfrentamento passivo moderou a relação entre dimensões do temperamento e comportamentos internalizantes e externalizantes tanto nos meninos quanto nas meninas. Temperamento irritado-frustrado interagiu com enfrentamento passivo nas meninas predizendo comportamentos internalizantes. Nos meninos que obtiveram baixos escores na dimensão do temperamento irritado-frustrado, o enfrentamento passivo reduziu a probabilidade de problemas externalizantes. Todavia, aqueles meninos que apresentaram essa dimensão do temperamento mais saliente, quando comparado aos demais tipos de temperamento, demonstraram mais problemas externalizantes quando usaram estratégias de enfrentamento passivas mais frequentemente. O uso de enfrentamento passivo está associado à esquiva ou negação do problema. Não lidar com o problema para crianças com temperamento irritável pareceu ser mais preditivo de comportamentos externalizantes. Crianças que são capazes de lidar com os problemas mesmo que de uma maneira não inteiramente construtiva são mais capazes de expressar as emoções e têm a oportunidade de aprender a regulá-las de forma construtiva.

Saber lidar com as respostas emocionais de forma apropriada está associado ao bom ajustamento social e à resolução de problemas interpessoais. Já o manejo pobre das emoções estaria relacionado indiretamente a comportamentos antissociais, indesejabilidade social e ajustamento social deficitário (Gross & Thompson, 2009). Em uma pesquisa com 1065 adolescentes, com idade entre 11 e 14 anos, avaliou-se a relação entre déficits na regulação da emoção e sintomas de depressão, ansiedade, comportamento agressivo e distúrbios alimentares, com o intuito de verificar se a desregulação emocional é um fator de risco para o desenvolvimento de psicopatologia ou se déficits de regulação das emoções são uma consequência de ter um problema de saúde mental. A avaliação foi realizada em dois momentos separados por sete meses. Comparando os dois momentos da testagem, por meio do uso de modelos de equação estrutural, verificou-se que desregulação da emoção foi preditora de aumento subsequente em sintomas de ansiedade, comportamento agressivo e transtornos alimentares. Os autores concluíram que desregulação da emoção em adolescentes foi preditora de sintomas de ansiedade, comportamento agressivo e distúrbios alimentares, porém, não apareceu associada a aumento em sintomas de depressão; a presença de psicopatologia não foi preditora de aumento na desregulação da emoção, ou seja, averiguando o objetivo inicial, déficit de regulação das emoções foi considerado um preditor ou fator de risco para o desenvolvimento de psicopatologia e não uma consequência da psicopatologia do adolescente. Adolescentes que estão em melhores condições para compreender as suas experiências emocionais também são mais propensos a expressar suas emoções e responder ao afeto negativo de forma adaptativa. Assim, pobre entendimento emocional, expressão de tristeza e raiva e ruminação frente a situações de angústia foram consideradas pelos autores como um fator latente único de risco para psicopatologia na adolescência. Os pesquisadores sugerem a inclusão de técnicas destinadas a aumentar a consciência e compreensão emocional, o gerenciamento eficaz das expressões de tristeza e de raiva, e a redução no envolvimento em ruminação de modo a melhorar a eficácia das intervenções de prevenção e tratamento (McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin, & Nolen-Hoeksema, 2011).

Ao investigar a relação entre regulação da raiva e da tristeza, e sintomas internalizantes e externalizantes, em crianças com idade entre 9 e 12 anos, Zeman, Shipman, e Suveg (2002) encontraram que pobre consciência emocional e inibição da raiva foram preditores de sintomas internalizantes, ou seja, disforia, retraimento, medo e ansiedade. Mais especificamente, crianças que têm dificuldades em reconhecer a própria experiência emocional ou tendem a colocar a raiva para dentro, apresentam maior probabilidade de desenvolver sintomas de ansiedade e depressão. Crianças com sintomas

internalizantes expressam tristeza e raiva de maneira excessiva e não construtiva (por exemplo, chorando, batendo portas). Por sua vez, baixo controle emocional e desregulação da raiva foram preditores de comportamentos externalizantes, isto é, oposição, agressão, hiperatividade, desafio, impulsividade e comportamentos antissociais. Lidar adaptativamente com a raiva relacionou-se inversamente à presença de sintomas internalizantes e externalizantes. Ou seja, a criança que aprende a manejar a experiência e expressão de raiva diminui a probabilidade de desenvolver transtornos que envolvem sintomas internalizantes e externalizantes. Os resultados ilustram a importância da consciência emocional para a regulação e expressão adaptativa das emoções e, como consequência, desenvolver fator de proteção frente a problemas internalizantes e externalizantes. Por exemplo, uma criança que costuma apresentar explosões de raiva tende a se frustrar facilmente, tem dificuldade em aceitar a sugestão de outras crianças para novas brincadeiras, tende a se zangar frente à imposição de limites e, muitas vezes, sente prazer em presenciar o sofrimento de outros. Tudo isso aumenta as chances de rejeição pelos pares e problemas interpessoais. Por outro lado, crianças que não demonstram as emoções, por exemplo, inibem a expressão da raiva, podem ressentir-se facilmente com outros, sentirem-se injustiçadas, retraírem-se do convívio social e, igualmente, desenvolver dificuldades na socialização.

### **Estratégias de Regulação Emocional**

O manejo das emoções pode incluir tanto a diminuição da intensidade como a manutenção ou a ênfase de uma emoção. Por exemplo, quando uma criança intensifica a raiva para fazer parar um episódio de *bullying* ou quando lamenta por si mesma por ter sido tratada injustamente. Assim, a emoção pode ser regulada por diversas vias (Gross & Thompson, 2009; Thompson, 1994):

(1) Distribuição atencional: envolve dirigir a própria atenção com vistas a influenciar as emoções. Na distração o indivíduo foca a atenção em diferentes aspectos da situação ou em elementos internos. Ocorre, por exemplo, quando os cuidadores direcionam a atenção da criança para um estímulo aprazível ou diminuem a quantidade de informação a ser passada para a criança ante a presença de um evento aversivo. Um exemplo dessa estratégia foi relatado por uma mãe que, frente a uma queimadura acidental sofrida pela filha, decide fazer um vestido de boneca e direcionar a atenção da criança a essa atividade. Em tarefas envolvendo atraso da gratificação (Um exemplo dessa tarefa pode ser vista no vídeo que ilustra o “teste do *marshmallow*” -

<https://www.youtube.com/watch?v=9fbWPwZWgLo>), o redirecionamento dos processos atencionais para longe do objeto aguardado é uma estratégia comumente observada em crianças entre 2 e 6 anos. Essa estratégia é bastante funcional nesta faixa etária e auxilia as crianças a esperarem a passagem do tempo para obtenção do objeto desejado. O manejo dos processos atencionais torna-se gradativamente mais complexo com o aumento da idade.

(2) Mudança cognitiva: envolve alterar a interpretação das informações emocionalmente significativas, promovendo uma mudança no significado emocional ou transformando a forma de pensar sobre a situação ou sobre a própria capacidade para manejar a demanda. Por exemplo, a criança que reinterpreta o final de uma história negativa de uma maneira menos amedrontadora, por exemplo, dizendo para si mesma que “é só fingimento” frente a uma história triste, ou ainda a criança que lida com a raiva após perder um jogo dizendo: “não vale nada, é só para a gente se divertir”. O manejo da codificação das pistas internas, por sua vez, envolve a maneira como ocorre a interpretação da estimulação fisiológica como batimentos cardíacos acelerados e respiração ofegante. Tais pistas podem ser entendidas como ameaçadoras ou provenientes de uma estimulação específica.

Reis (2007) investigou o raciocínio emocional em crianças, ou seja, uma distorção cognitiva na qual o indivíduo interpreta reações fisiológicas como ameaçadoras e infere perigo partindo dessa constatação. O raciocínio emocional no referido estudo foi investigado a partir de situações envolvendo interação entre os pares e entre os pais. O raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais, por sua vez, é a tendência da criança em constatar que uma situação é perigosa a partir da observação da resposta de ansiedade apresentada pelos pais. O raciocínio emocional foi averiguado a partir da apresentação de histórias contendo quatro possíveis desfechos: (1) situação de segurança objetiva associada à resposta positiva; (2) situação de segurança objetiva associada à resposta de ansiedade; (3) situação de perigo objetivo associado à resposta positiva; e (4) situação de perigo objetivo associado à resposta de ansiedade. Apresentava-se a história para a criança, por exemplo: “Você entra no quarto de seus pais e vê e ouve seus pais conversando. Eles estavam planejando viajar na próxima semana. Sua mãe já tinha arrumado as malas e já estava tudo pronto. Seu pai chega e diz que faltam poucos dias para a viagem. Sua mãe fica preocupada com a viagem e o coração dela começa a bater mais rápido” (Segurança + resposta de ansiedade) e em seguida pedia-se para que a criança pontuasse em uma escala de 0 a 4 o quanto de medo sentiria em cada história. Tanto para os *scripts* envolvendo os pares como para os *scripts* de interação com os pais, histórias de

perigo objetivo foram avaliadas como significativamente mais ameaçadoras do que as histórias de segurança objetiva. Histórias contendo informação de resposta de ansiedade foram avaliadas como mais perigosas do que as histórias com informação de resposta positiva. Os resultados mostraram a ocorrência do raciocínio emocional na interação entre pares e raciocínio emocional baseado no modelo dado pelos pais, uma vez que a amostra confiou não somente na informação de perigo contida nos *scripts*, mas tomou a resposta de ansiedade para interpretar a situação como perigosa ou não. Além disso, as interações sociais que envolviam os pais exacerbaram a percepção de perigo ou de segurança.

Os resultados desse estudo ilustram que crianças saudáveis podem processar informações neutras e ambíguas de forma ameaçadora. Em outras palavras, na infância o raciocínio emocional - que no adulto é um fenômeno típico dos quadros de ansiedade patológica - parece ser um fenômeno do desenvolvimento. Assim, em situações cotidianas, nas quais há indícios de segurança, mas que a criança observa nos pais expressão de medo ou ansiedade ou ela mesma experimenta reações fisiológicas relacionadas à ansiedade, há uma tendência da criança a inferir perigo, o que pode aumentar a intensidade e duração da emoção, tornando-a desregulada. Nesse caso, a estratégia de mudança cognitiva pode ser útil de modo a auxiliar a criança a avaliar a situação à luz das evidências concretas presentes na situação e não a partir de sua reação fisiológica ou da resposta emocional desadaptada de um dos pais (Reis, 2007).

(3) Seleção da situação: (considerando que situação pode ser algo interno ou externo) implica na avaliação e manejo antecipado de situações pelas quais o indivíduo passará de modo que ocorram de um modo desejado. É importante que o indivíduo conheça as características prováveis da situação à qual se submeterá e a resposta emocional esperada conforme a situação. Um exemplo seria alugar um filme engraçado após um dia ruim ou esquivar-se de um colega de trabalho ofensivo. Pode também envolver a busca por uma base segura que inclui pais, pares e outras pessoas significativas. Frente a uma situação considerada pela criança como aversiva, como por exemplo, dormir na casa de um amigo pela primeira vez, os pais podem ligar para a criança no horário dela dormir e contar uma história por telefone, desejando boa noite e confortando-a.

(4) Exposição ao meio ou modificação da situação: há uma tentativa de modificação das características do ambiente externo e requer a participação de outras pessoas. Pode ocorrer pelo suporte de um par ou por uma intervenção específica desse. Por exemplo, o indivíduo que apresenta a emoção raiva e o parceiro o olha com tristeza, pode alterar a experiência emocional para preocupação e a resposta comportamental direcionada a verificar o que ocorreu com o cônjuge mudando o curso do comportamento. Ou ainda, a

criança escolher brincar sozinha, ao invés de se envolver em uma brincadeira competitiva com outras crianças.

(5) seleção de respostas adaptativas alternativas: é uma estratégia na qual o indivíduo focaliza a resposta comportamental, experiencial ou fisiológica decorrente da emoção e busca modificá-la. Envolve a busca por consequências satisfatórias. Esta pode ser alterada pelo uso de medicamentos, drogas, exercícios e relaxamento. Um exemplo inclui diminuir a expressão da emoção no comportamento, como quando uma vítima de *bullying* não demonstra medo. Outro exemplo, uma criança que teve sua torre de blocos destruída por outra criança pode solicitar que esta a auxilie na reconstrução da torre. A disponibilidade de respostas alternativas satisfatórias pode promover manejo emocional por oferecer modos de expressão que têm resultados positivos para o indivíduo. Está relacionado à cognição e competência social (Thompson 1994).

Em termos de estratégias específicas, ou seja, quais comportamentos e ações podem ser adotados para modular a emoção, podem ser citadas: produzir mudança no ambiente, que envolve foco ambiental e não na emoção, por exemplo, comprar uma bola nova; interação social, por exemplo, brincar com colegas ou conversar com os pais; distração, ou seja, engajar-se em outra atividade ou pensamento, como parar de brigar; estratégias cognitivas focalizando: a emoção (tornar-se feliz, ficar calmo), o estímulo (pensar em alguma coisa feliz, pensar em outra coisa, pensar na volta para casa, pensar nos amigos) e altruísmo (conversar para ajudar, ser compreensivo) Respostas desadaptativas incluem: supressão (esquecer o ocorrido) e agir com violência (bater ou xingar alguém) (Dias et al., 2000; Oliveira et al., 2003).

Muitos são os fatores que influenciam a seleção das estratégias de regulação emocional pela criança, como: idade e desenvolvimento cognitivo da criança, nível socioeconômico, cultura, ambiente social, crenças familiares e a maneira como os pais lidam com as próprias emoções e com as emoções dos filhos. Verificou-se que o emprego de estratégias cognitivas é mais frequente com o aumento da idade, principalmente a partir dos cinco aos sete anos, indicando ser esta uma habilidade que se torna gradativamente mais sofisticada. Quanto aos aspectos culturais e ao tipo de emoção, verificou-se que crianças norueguesas, quando comparadas a crianças brasileiras, apresentaram mais respostas cognitivas e menos respostas sociais para raiva, mas não para tristeza. Já as crianças brasileiras buscaram mais os pais e menos os amigos para apoio na regulação emocional (Dias, et al., 2000). Por sua vez, crianças afroamericanas com comportamento externalizante, quando comparadas a crianças euroamericanas com comportamento externalizante, apresentaram com maior frequência as estratégias de busca de conforto

físico em relação à mãe e estratégias para se acalmarem (Supplee, Skuban, Shout, & Prout, 2009). Ao investigar o comportamento de mães japonesas e alemãs frente a crianças de 3,5 anos, verificou-se que as mães japonesas mostraram comportamento sensível e continente com mais frequência, quando comparadas às mães alemãs. O padrão de regulação emocional da criança foi avaliado de acordo com regulação emocional positiva, negativa e esquiva. A maioria das meninas japonesas e alemãs buscou o suporte materno como estratégia para regular as emoções negativas (Friedlmeier & Trommsdorff, 1999).

Como visto, as estratégias empregadas pelas crianças para regular as próprias emoções são aprendidas a partir das interações sociais e dos modelos observados, em especial os pais, e podem ser mais ou menos convenientes e adequadas, podem produzir alívio ou manter o desconforto. Ao que parece cada cultura estimula a expressão de determinadas emoções e inibe a expressão de outras; sendo que na mesma sociedade é possível também haver diferenças quanto à demonstração de afeto (Del Barrio, 2005). Se a expressão de uma determinada emoção é incentivada ou tolhida pelo grupo social, também a regulação da mesma poderia sê-lo. Nesse sentido, serão discutidas, na sequência, as variáveis familiares relacionadas ao desenvolvimento das estratégias de regulação emocional infantil.

### **Regulação das Emoções e Família**

O desenvolvimento de estratégias ótimas de regulação emocional depende do contexto social e cultural da criança e pode ser diferente em situações como estas: a) baixa renda e/ou vizinhança violenta; b) viver com pais abusivos; c) viver com pais que abusam de substâncias; d) situação de falta de moradia; e) viver com um ou ambos os pais com transtorno psiquiátrico (Southam-Gerow & Kendall, 2002). Percebe-se, portanto, a importância da relação entre pais e filhos no desenvolvimento da regulação emocional infantil. Isso porque esta se configura como uma das primeiras relações em que se possibilita a aprendizagem do manejo emocional. No ensejo dessa relação, há três maneiras pelas quais os pais influenciam na regulação emocional infantil: (1) a partir do modelo ao qual a criança é submetida, ou seja, observando a expressão emocional dos pais a criança aprende acerca das emoções esperadas e aceitáveis no contexto familiar; (2) pelas práticas parentais diretamente relacionadas à expressão emocional da criança, isto é, famílias com expressão emocional positiva, acessíveis à demonstração emocional dos filhos, sem o uso da punição, tendem a promover o desenvolvimento saudável das emoções; e (3) o clima emocional constituído a partir da qualidade das relações interpessoais e da expressão de

afeto positivo proveniente dos membros da família (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007).

Dessa forma, quando as crianças vivenciam aceitação pela família tendem a se sentir emocionalmente seguras e livres para expressar suas emoções, pois compreendem que suas necessidades serão supridas (Sanders & Morawska, 2011). Pais que expressam mais afeto positivo e encorajam a expressão emocional do filho tendem a promover nas crianças maior conhecimento emocional, expressão da felicidade com maior frequência e demonstração de raiva com os pares menos frequentemente (Denham et al., 1997). No entanto, quando o clima familiar é negativo, as crianças podem se tornar reativas e emocionalmente inseguras (Morris et al., 2007), o que gera fatores de risco que contribuem para o desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais nas crianças (Sanders & Morawska, 2011).

Um estudo longitudinal verificou que práticas parentais proativas (isto é, presença de apoio, instrução clara e definição de limites) por parte das mães, bem como expressão de carinho e orientação não restritiva, foram preditoras de menor comportamento externalizante em crianças ao longo do tempo. Parentalidade construtiva e proativa diminuiu padrões de conduta disruptiva e antissocial em crianças que apresentavam tais comportamentos. Por outro lado, raiva e hostilidade parental foram consistentemente relacionadas com mais comportamentos agressivos e antissociais nas crianças ao longo do tempo. Os autores concluíram que emoções e comportamentos parentais contribuem para risco e resiliência em crianças vulneráveis a apresentar problemas comportamentais (Denham et al., 2000). Estes resultados sugerem que, apesar da tendência dos comportamentos externalizantes persistirem ao longo do tempo, a expressão emocional das mães pode contribuir para o curso dos sintomas na medida em que a idade da criança avança.

Estilo hostil de práticas parentais de educação infantil e baixo nível socioeconômico dos pais na infância e adolescência foram preditores de hostilidade e raiva na vida adulta, 15 anos após a avaliação inicial. Componentes do estilo hostil de práticas parentais de educação infantil, como atribuir baixo significado emocional à criança, baixa tolerância ao comportamento da criança, e estilo disciplinar rígido foram preditores de raiva e hostilidade posteriores. Isto é, aqueles indivíduos cujos pais adotaram um estilo de educação hostil apresentaram pouca mudança nos níveis de hostilidade, ou seja, os níveis de hostilidade permaneceram mais altos do que daqueles indivíduos cujos pais não adotaram uma prática parental hostil. Além disso, entre aqueles indivíduos cujos pais possuíam alto nível socioeconômico, os níveis de hostilidade declinaram mais

rapidamente, quando comparados àqueles com baixo nível socioeconômico. Isso porque baixo *status* socioeconômico caracteriza-se como um fator familiar de risco e, crescer em uma família de risco pode desempenhar uma influência negativa sobre o manejo da emoção, desenvolvimento da expressão emocional, competência social, saúde física e mental (Hakulinen et al., 2013). A escolaridade também pareceu mediar a reação parental frente à expressão emocional dos filhos. Mães com menos anos de escolaridade apresentaram mais reações de aborrecimento frente às emoções negativas dos filhos. Mães com níveis de escolaridade mais elevados apresentaram mais reações centradas no problema (Alves & Cruz, 2011).

De forma semelhante, Kazdin (2005) pontua que disciplina severa e inconsistente e punição corporal aumentam a agressividade da criança. Shields e Cichetti (1998) identificaram que crianças maltratadas, ou seja, que passaram por abuso físico e/ou sexual, se mostraram mais agressivas física e verbalmente, sendo que o abuso físico tornou as crianças mais vulneráveis à agressão. Essas crianças apresentaram ainda déficits na regulação adaptativa das emoções e foram mais propensas a apresentar labilidade/negatividade das emoções e expressão emocional inapropriada ao contexto. Os autores verificaram que maus tratos podem promover labilidade do humor e reatividade à raiva, que por sua vez, provoca resposta agressiva. Kim e Cichetti (2010) encontraram que não apenas abuso físico e/ou sexual, mas também negligência, múltiplos subtipos de maus tratos e início precoce de maus tratos relacionaram-se à desregulação da emoção. Além disso, déficits na regulação da emoção foram associados à maior ocorrência de sintomas externalizantes.

Tottenham et al. (2010) estudaram os efeitos do período prolongado de institucionalização em casas de acolhimento na regulação das emoções infantis e encontraram que crianças adotadas mais tardiamente apresentaram estratégias de regulação emocional mais pobres. Por sua vez, Shipman, Edwards, Brown, Swisher, & Jennings (2005) examinaram a compreensão e regulação emocional em crianças de 6 a 12 anos que sofreram negligência e compararam-nas a um grupo controle. As crianças negligenciadas demonstraram baixo entendimento das emoções negativas e poucas habilidades adaptativas de regulação emocional. Essas crianças também apresentavam uma tendência a esperar que as mães fornecessem menor suporte e ocorresse uma maior quantidade de conflitos das mães frente à expressão de suas emoções negativas. As crianças da amostra apresentaram, ainda, uma maior tendência a inibir a demonstração de emoções negativas. Segundo as autoras, a negligência pode interferir na aquisição do entendimento emocional e regulação das emoções. O mesmo foi relatado por Southam-Gerow e Kendall (2002) em que crianças

maltratadas mostraram-se mais inibidas na expressão da emoção (menos expressão) durante situações de conflito e que as meninas maltratadas tenderam a expressar mais vergonha e menos orgulho, e receberem altos níveis de *feedback* negativo das mães durante as tarefas da pesquisa.

Sineiro Garcia e Paz Míguez (2007) investigaram os efeitos da ansiedade materna e Silk, Shaw, Skuban, Oland, e Kovacs (2006) e Lopes e Loureiro (2007) avaliaram as implicações da depressão materna na regulação emocional dos filhos. Com relação à depressão, Southam-Gerow e Kendall (2002) observaram que crianças de mães com altos níveis de sintomas depressivos exibiram emoções negativas com mais frequência e emoções positivas menos frequentemente durante tarefas de aprendizagem. Por sua vez, Lopes e Loureiro (2007) compararam crianças com idade entre 7 e 12 anos com mães depressivas e crianças da mesma idade filhas de mães sem história psiquiátrica e eventos de vida negativos, no que concerne a estratégias de enfrentamento e de regulação emocional. Os resultados encontrados mostraram que não houve diferença quanto aos eventos de vida negativos, ou seja, independentemente de a mãe apresentar ou não sintomas depressivos as crianças apresentaram experiências de vida semelhantes. Referente à maneira como enfrentavam eventos estressores também não foi encontrada diferença significativa, uma vez que as crianças de ambos os grupos apresentaram enfrentamento efetivo para situações adversas. No tocante à regulação emocional, frente a situações que fogem ao controle, a saber, situações de doenças e acidentes ocorridos com as crianças ou com familiares, as crianças do grupo de mães deprimidas mostraram mais estratégias direcionadas à resolução dos problemas, principalmente buscando a ajuda de outras pessoas e ainda apresentaram estratégias que objetivavam desviar o foco da atenção da situação estressora. Quanto à regulação emocional frente a eventos de vida relacionados aos estressores do cotidiano, ou seja, dificuldades com professores, conflitos e discussões com amigos e problemas com notas, ambos os grupos obtiveram respostas semelhantes, exceto no que concerne à espera passiva. Esta ocorreu com mais frequência no grupo de crianças com mães deprimidas que tenderam a não tentar resolver o problema e a manter o foco da atenção na situação estressora. Em suma, filhos de mães deprimidas mostraram lidar melhor com situações consideradas fora de controle, em contrapartida a situações cotidianas, o que as autoras relacionam ao aprendizado decorrente da convivência com a depressão materna.

Palmeira, Gouveia, Dinis, e Lourenço (2011) identificaram a existência de um efeito transgeracional das práticas parentais de socialização de emoções, mostrando que a vivência na infância num ambiente de hostilidade propicia a formação de crenças

disfuncionais acerca da incontrolabilidade, não aceitação e invalidação das experiências emocionais das mães, contribuindo para a adoção, na idade adulta, de reações negativas de não aceitação, desvalorização, crítica e punição perante a expressão de emoções negativas das suas crianças. Esse estudo mostra que o clima emocional e as interações familiares promovem o desenvolvimento de esquemas emocionais que são organizadores da experiência emocional e são compostos por memórias emocionais, expectativas e relações desenvolvidas com outros significativos. Essa memória de experiências emocionais anteriores influencia a percepção de novas situações e as ações a serem colocadas em prática. Isso porque essas experiências proporcionaram a aquisição de estratégias de regulação emocional adaptativas àquele ambiente e essas estarão mais prontamente acessíveis em situações emocionalmente intensas no futuro.

Em suma, a reação parental desadaptativa frente à expressão emocional do filho está associada a: labilidade/negatividade das emoções e expressão emocional da criança inapropriada ao contexto; dificuldades da criança em regular as emoções; incremento de experiências emocionais infantis afetivamente carregadas; aumento na frequência de comportamentos externalizantes da criança; menor competência social da criança; raiva, agressividade e hostilidade na vida adulta; falha em auxiliar a criança a lidar com experiências emocionalmente aflitivas.

Gottman e DeClaire (1999) sugerem três tipos de reações desadaptativas dos pais frente às emoções dos filhos e as consequências decorrentes:

(1) Ignorar, ridicularizar ou banalizar as expressões emocionais negativas da criança, por exemplo, fingir que não vê a demonstração de raiva, rir da criança dizendo que ela está exagerando ou “fazendo uma tempestade em um copo d’água, provavelmente por se sentir desconfortável em tais ocasiões;

(2) Desaprovar ou criticar a demonstração de emoções negativas, podendo ainda punir ou castigar essa expressão emocional. Um exemplo seria dizer para o menino que ele parece um “maricas” por chorar daquela maneira ou ameaçar castigar ou bater caso a criança prossiga com a expressão emocional. Outro exemplo ocorre quando ordenam que a criança “engula o choro”. Nesses casos, a consequência seria dificuldade da criança em gerenciar as emoções e o desenvolvimento de uma autoimagem negativa por não ter a experiência emocional validada;

(3) Aceitar as emoções dos filhos e demonstrar empatia, porém, sem orientar ou colocar limites na expressão emocional. Essas crianças teriam dificuldades sociais por não controlar as emoções. Em todos os exemplos, os pais não ensinam às crianças como regular as próprias emoções, mesmo que no último caso as aceitem.

Fabes, Eisenberg, e Bernzweig (1990) propuseram algumas maneiras adaptativas e desadaptativas de os pais reagirem à expressão emocional negativa e positiva dos filhos. Cada reação será ilustrada com exemplos de ação para a situação seguinte:

“Se o meu filho fica tímido e amedrontado com estranhos, começa a chorar e quer ficar no quarto quando recebemos visitas em casa, eu:

(1) Reação perturbada – “sinto-me incomodado e desconfortável por causa da reação dela”. A reação perturbada ocorre quando os próprios pais experienciam emoções negativas e um sentido de desorganização perante a expressão emocional negativa da criança. Por exemplo, frente à expressão de tristeza do filho decorrente da morte de um ente querido uma mãe relatou: “eu evitava até de chorar perto delas porque daí eu via que daí aquilo prejudicava mais ainda elas, ai eu chorava mais a noite no meu quarto sozinha. E a sensação que eu dava é que eu tava sofrendo e fazendo elas sofrer também ao mesmo tempo”.

(2) Reação punitiva – “digo-lhe que deve ficar na sala com as visitas”. A reação punitiva envolve punição ou restrição da expressão emocional da criança;

(3) Reação de minimização – “digo-lhe que está a comportar-se como um bebê”. Essa resposta envolve comportamentos que desvalorizam a importância da reação da criança, da emoção expressa ou do problema que a desencadeou. De acordo com os autores, reações de punição e minimização parental frente às emoções negativas dos filhos estão relacionadas a elevados níveis de afeto negativo da criança, baixa competência social e a não ser popular entre os pares;

(4) Reações de validação e encorajamento da expressão emocional – “digo-lhe que não tem problema sentir-se nervosa”. Nesse tipo de reação os pais incentivam a criança a identificar, nomear e discutir a experiência emocional e a expressar o que sente;

(5) enfrentamento centrado no problema – “ajudo-a a pensar em coisas que possa fazer para que não seja tão assustador estar com as visitas (ex: levar um brinquedo favorito com ela)”. Ocorre quando os pais auxiliam a criança a elaborar estratégias para resolver a situação que desencadeou a experiência emocional. Respostas parentais centradas na emoção e no problema estão associadas ao maior controle da atenção, melhor funcionamento social e a estratégias de enfrentamento construtivas por parte das crianças;

(6) Respostas orientadoras/instrumentais externas – “digo-lhe que se ela for à sala com as visitas eu compro o brinquedo que ela quer”. Esse tipo de reação ocorre quando os pais empregam recursos externos como recompensas ou compensações materiais para lidar com a emoção da criança. Nesse caso, os pais não capacitam a criança a lidar de forma adaptativa com a emoção;

(7) Respostas empáticas/permissivas – “digo-lhe que pode ficar no quarto”. Nesse caso, os pais apresentam empatia com a emoção da criança, porém são permissivos, não estabelecendo limites ou orientação;

(8) Distração – “tento que se distraia falando de coisas divertidas que pode fazer com as visitas”. A distração envolve ações das mães que diminuem a intensidade da emoção da criança alocando a atenção da mesma em outro evento que a faça esquecer-se da situação que ativou aquela emoção perturbadora.

Há uma interação entre a emoção manifestada pela criança e sua intensidade com a reação dos pais. Expressão de emoções negativas por parte da criança foi negativamente relacionada a reações, por parte dos pais, centradas no problema, e positivamente relacionadas a reações negativas parentais, isto é, reação punitiva, perturbada ou minimizadora. Isso sugere que quando a criança tende a apresentar reações negativas intensas, os pais são mais propensos a reagir com estratégias desadaptativas de regulação emocional infantil. Os pais que apresentam maior perturbação perante a expressão emocional da criança e que utilizam estratégias de respostas mais duras e punitivas tendem a ter crianças com maiores dificuldades na regulação das suas emoções e menos capazes de lidar eficazmente com situações de interação social com os pares (Fabes et al., 1990).

A maneira como os pais lidam com as emoções parece variar conforme o sexo dos mesmos e também de acordo com a emoção (negativa ou positiva) expressa pela criança. O pai tende a apresentar estratégias punitivas e de minimização com mais frequência, enquanto a mãe parece reagir de forma mais positiva à expressão negativa da criança, com estratégias centradas nas emoções e de encorajamento expressivo (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996; Melo, 2005). Evidenciou-se que as reações positivas dos pais e das mães foram mais frequentes perante emoções mais internalizantes, como a tristeza, humilhação/vergonha ou ansiedade/medo, do que perante emoções mais externalizantes, como a raiva (Melo, 2005).

Parte dos achados relatados por Melo (2005) foi corroborada pelo estudo de Ferrari, Reis, e Sperb (2014). Frente à expressão de tristeza por parte dos filhos, decorrente de ter perdido algo, as mães relataram usar estratégias centradas no problema em mais de 50% das respostas, e quando a tristeza decorria de outros motivos, como fracasso ou separação dos pais, a estratégia centrada no problema foi empregada em quase 100% dos casos. Reações perturbadas e punitivas frente à tristeza decorrente da perda eram comuns quando as mães interpretavam que as crianças foram irresponsáveis ou desleixadas no cuidado com o que foi perdido. No entanto, frente à expressão de raiva proveniente de brigas entre os irmãos ou entre os pares ou de situações nas quais recebiam ordens, predominaram as

estratégias de minimização e reação punitiva, indicando que as mães apresentam dificuldades em lidar com a expressão de raiva dos filhos.

Crespo (2013) investigou a reação do pai e da mãe frente às emoções de raiva e tristeza dos filhos. Os resultados demonstraram que os pais falam mais do que as mães sobre a raiva, e estas falam mais com os filhos sobre tristeza. Os resultados revelaram ainda que, quanto mais a criança discute sobre as emoções, maior a probabilidade de manejá-las com sucesso e menor a probabilidade de desenvolver sintomas internalizantes. A autora conclui que os pais devem encorajar a criança a falar sobre suas emoções, porém, ouvir ativamente sobre a experiência emocional do filho, muito mais do que ele mesmo falar. Isso auxiliaria a criança a articular as emoções porque provê mais oportunidades para desenvolver habilidades adaptativas de manejo emocional.

As emoções, sejam positivas ou negativas, fazem parte da vida cotidiana. No entanto, saber manejá-las e ensinar os filhos a lidar com elas de uma maneira saudável é uma difícil tarefa, em especial se os próprios pais apresentam dificuldades quanto à compreensão e expressão emocional. Nesse sentido, é importante trabalhar com os pais maneiras pelas quais eles podem ensinar aos filhos como lidar com a experiência emocional.

### **Orientação a pais para o manejo emocional dos filhos**

Como visto, a maneira como os pais lidam com as emoções dos filhos influencia diretamente no desenvolvimento da regulação emocional infantil. O primeiro desafio dos pais é aceitar as emoções negativas dos filhos como parte da vida e também como uma oportunidade para se aproximar e manejar a emoção no momento em que ocorre. Isso porque é comum que os pais avaliem a expressão de emoções negativas por parte dos filhos, como raiva, tristeza, medo, como algo ruim que deve ser evitado. Nessas situações, os pais tendem a criticar ou desdenhar a expressão emocional do filho ou desorganizar-se, apresentando reações perturbadas, frente à expressão emocional da criança. Assim, a forma como os pais lidam com a emoção dos filhos durante situações emocionalmente ativadoras pode contribuir tanto para a aprendizagem de algumas estratégias de regulação emocional como para uma aprendizagem vicariante acerca do conhecimento emocional e da adequação comportamental às emoções dos outros (Melo, 2005).

Alguns passos podem ser seguidos pelos pais de modo a promover um saudável desenvolvimento das emoções: (1) Perceber a emoção do filho; (2) reconhecer na emoção uma oportunidade de intimidade e aprendizado; (3) ouvir com empatia e encorajar os filhos

a discutir a experiência emocional, legitimando e validando os sentimentos da criança; (4) ajudar a criança a encontrar as palavras para identificar a emoção que está sentindo; (5) colocar limites, ao mesmo tempo em que explora estratégias para a solução do problema (Gottman & DeClaire, 1999). É importante ainda que os pais expressem afetos positivos com os filhos, reforcem os estados emocionais positivos e não evitemos estados emocionais negativos da criança. Uma validação “ideal” envolve estimular a expressão emocional de modo a auxiliar o outro a nomear as emoções em curso e oferecer uma relação interpessoal segura de respeito e cuidado para que a emoção possa ser expressa (Leahy et al., 2013).

Clark (2009) propõe para os pais o desenvolvimento da escuta espelhada que envolve encorajar a criança a expressar e compartilhar as emoções. O autor propõe alguns passos para promover a escuta espelhada:

Aceitar e respeitar os sentimentos da criança: isso significa ouvir atentamente e em silêncio o relato emocional da criança sem julgamentos. Não é necessário que os pais concordem e aceitem as ações da criança, no entanto, é preciso aceitar os sentimentos dela, mesmo os negativos, como a raiva, por exemplo.

Mostrar a ela que está ouvindo o que ela diz: é importante parar a atividade que está desempenhando e prestar total atenção à criança, manter contato visual e ouvir cuidadosamente. Deve-se ainda acenar com a cabeça e emitir sons como “hum, hum” às vezes, de modo que ela tenha certeza de que está sendo ouvida.

Dizer à criança que escuta o que ela fala e o que acha que ela está sentindo: essa etapa envolve fazer pequenos resumos do que a criança disse até o momento. Falar sobre a emoção e sobre o que possivelmente a desencadeou, ou seja, o estímulo-gatilho. É importante selecionar sinônimos às palavras que a criança usou. Assim, se amplia o repertório verbal relacionado às emoções. Por exemplo, “você está com raiva (emoção) porque queria ganhar o brinquedo e eu não o comprei para você (estímulo gatilho)”. É possível que a criança relate eventos perturbadores aos pais, como brigas ou uma situação envolvendo rejeição, por exemplo: “ninguém na escola gosta de mim”. Nesse caso, os pais devem estar atentos às próprias emoções e julgamentos da situação, tentando deixá-los de lado e apenas ouvir de forma espelhada, auxiliando a criança a expressar o que está sentindo. É comum as crianças exagerarem as emoções e as situações desagradáveis que as eliciaram; auxiliá-las por meio da escuta espelhada permite clarificar o que ela está sentindo. No entanto, os pais não devem dizer à criança que ela está exagerando, pois além de torná-la menos propensa a contar novamente sobre as emoções no futuro, ainda pode gerar sentimentos de vergonha, humilhação ou culpa, decorrentes da minimização.

Dar nome aos sentimentos dela: a partir da experiência relatada, identificar a emoção expressa pela criança e nomeá-la, por exemplo: “parece que você está triste (emoção) porque sua amiga não veio à sua festa (estímulo-gatilho)”.

Outras estratégias como resolução de problemas, reasseguramento ou reavaliação devem ser sugeridas apenas depois de auxiliar a criança a examinar o que está sentindo. A técnica de escuta espelhada deve ser usada tanto para emoções positivas quanto negativas. Caso a criança expresse emoções negativas em relação ao pai ou à mãe é importante deixá-la expressar tais emoções, mas não se deve permitir que ela seja agressiva verbalmente. Não se deve aceitar que ela insulte, ameace, grite ou faça birra. Nesse caso, os pais devem dizer à criança que pare o comportamento. Se a criança exhibe esse tipo de comportamento frequentemente, os pais podem confeccionar uma placa “pare” e mostrar ao filho sempre que ele se exceder no tom de voz ou iniciar comportamentos agressivos. Além disso, deve-se dizer à criança que lhe é permitido expressar a emoção, mas que não se admite agressão verbal, e caso ela continue com essas ações, é necessário que o pai/cuidador saia do local ou aplique uma punição branda, por exemplo, a partir da aplicação da técnica “*time out*” que envolve colocar a criança em um local afastado de atividades e reforçadores para que reflita sobre o mau comportamento. O tempo designado é de um minuto para cada ano de vida da criança e, na sequência, o cuidador avalia com a criança sobre as ações dela que a levaram a receber a punição. Da mesma maneira, os pais ao expressarem as emoções aos filhos, precisam cuidar quanto ao tom de voz e comportamentos não-verbais de modo a não agredi-la verbalmente. É possível ainda que a criança desqualifique a ação parental de escuta espelhada. Caso isso ocorra, os pais devem manter a calma e dizer a ela que estão preocupados com os sentimentos e pensamentos dela (Clark, 2009).

Outras estratégias frente à experiência emocional citadas por Leahy et al. (2013) envolvem a normalização das emoções, ou seja, a ideia de que sentir emoções é normal. Isso deve estar claro para os pais, para que então eles lidem com a emoção dos filhos. Assim, o terapeuta deve iniciar com os pais primeiramente um processo de autoconsciência emocional que envolve auxiliá-los na identificação, nomeação e avaliação da intensidade das emoções que sentem frente aos comportamentos e emoções dos filhos. Os pais precisam entender que eles mesmos podem sentir raiva ou outra emoção negativa em relação ao filho e ainda assim continuar com sentimentos positivos em relação à criança, isto é, tolerar emoções mistas. O passo seguinte é perceber a expressão emocional da criança como legítima e entender que ela tem o direito de sentir e expressar aquela emoção independente de a mesma ser positiva ou negativa, auxiliando-a na expressão adequada ao contexto e ao objetivo por meio de estratégias adaptativas de regulação emocional.

Além disso, é preciso que os pais entendam e repassem à criança a noção de que as emoções são temporárias. Isso pode ser feito explorando outras emoções que os pais vivenciaram em outros momentos e quanto tempo durou tal experiência, por exemplo, contar uma situação em que se sentiu triste por ter perdido algo importante e quanto tempo durou a tristeza. Assim, eles serão capazes de ensinar aos filhos a aceitar a experiência emocional como algo da essência humana, tolerá-la e entender que é circunscrita e passageira, não sendo algo ruim que se deva evitar ou banir. No entanto, esse processo é difícil tanto para pais com estilos de educação mais adaptativos quanto para aqueles que possuem suas próprias dificuldades e psicopatologias prévias. Isso porque os pais mais centrados possuem dificuldades em lidar com a experiência emocional de sofrimento dos filhos tendendo a usar técnicas de distração ou resolução de problemas na tentativa de arrefecer ou eliminar a experiência emocional negativa. Por outro lado, os pais que já trazem dificuldades prévias apresentam problemas ao lidar com as emoções negativas dos filhos tendendo a se esquivar, suprimir ou até mesmo punir a experiência emocional da criança.

Nesse sentido, uma estratégia que os pais podem trabalhar é a identificação dos próprios estados emocionais e da intensidade dos mesmos. Por exemplo, se os pais tendem a sentir raiva frequentemente frente a maus comportamentos ou episódios de birra dos filhos, pode-se verificar que comportamentos da criança começam a deixá-los mal-humorados, quais ações do filho fazem com que eles fiquem muito indignados, o que gera fúria, descontrole ou ainda explosões de raiva parentais. Dessa forma, ao identificar os crescentes níveis de raiva e os comportamentos infantis associados, os pais têm oportunidade de aplicar estratégias de regulação emocional primeiro em si mesmos, para depois auxiliarem os filhos na regulação das emoções deles.

Na medida em que os pais compreendem e validam as emoções das crianças, auxiliam na formação de uma teoria da mente que pode ser aplicada a si e aos outros. Para que os pais consigam validar as emoções dos filhos é necessário que entendam a criança e se preocupem com ela. Para tanto, é necessária disposição dos pais para enxergar o mundo sob a ótica da criança, tentando identificar de que maneira ela interpretou uma dada situação para que sentisse uma determinada emoção. Ainda, explorar e tentar identificar a necessidade da criança ao manifestar aquela emoção, por exemplo, carinho, apoio, atenção, segurança, limites, aceitação (Young, Klosko, & Weishaar, 2008). Uma vez identificada a necessidade da criança e a emoção associada, é necessário agir com ela de maneira compassiva, sendo afetuoso, compreensivo, atuando de maneira a não criticar ou punir o estado do filho.

A compaixão é uma estratégia de regulação emocional em que pensamentos ou sentimentos negativos são vivenciados como uma experiência de vida normal e que, portanto, não devem ser evitados. Atitudes de compaixão frente a experiências de fracasso e inadequação tendem a promover compreensão, tolerância e calor humano. Tais ações colocam o erro em perspectiva e como algo natural, diminuindo a culpa, vergonha e sentimentos negativos decorrentes. O estado de segurança associado à compaixão traduz-se em calma e tranquilidade, comportamentos de afiliação, proximidade, interesse e preocupação com os outros. A expressão de compaixão parental envolve a emissão de sinais de cuidado e investimento com especial atenção ao tom de voz, toque e expressão facial, demonstração de afeto positivo, compreensão empática e aceitação das emoções. Envolve ainda a substituição do comportamento agressivo por responsividade à angústia, avaliação e satisfação de necessidades, simpatia, empatia e afeto pela criança (Castilho & Gouveia, 2011).

Castilho e Gouveia (2011) investigaram os estilos parentais e o uso da compaixão e verificaram que mães controladoras, que demonstram frieza emocional e que são críticas com os filhos contribuíram para o desenvolvimento do autocrítico e da vergonha em crianças do sexo feminino. Por sua vez, pai crítico, hostil, rejeitador e desinteressado associou-se a uma atitude mais crítica e punitiva do eu e a menor compaixão consigo para a amostra masculina. Indivíduos que vivenciaram um ambiente invalidante, hostil e crítico na infância apresentaram maior propensão para a vergonha, autocrítico e auto-ataque, comparação social negativa e pobres relações de afiliação. Indivíduos autocríticos têm poucas, ou nenhuma memória emocional internalizada de outros como calorosos e cuidadores.

### **Conclusão**

Conclui-se a partir de todo o panorama exposto que boas habilidades de regulação emocional envolvem: (1) Conhecer e nomear as emoções; (2) Manejar e modular as próprias emoções; (3) reconhecer as emoções de outras pessoas; (4) lidar com as emoções no contexto de relacionamentos interpessoais; (5) definir a melhor estratégia a ser empregada conforme o contexto e os objetivos pessoais. Essas habilidades vão se aprimorando com o desenvolvimento social e cognitivo da criança, porém os pais apresentam preponderante importância para que a criança as desenvolva. Para tanto, os pais devem atentar para as próprias emoções e interpretações sobre a manifestação

emocional dos filhos para então se dispor a ouvi-los sobre suas experiências emocionais e, na sequência, auxiliar nas respectivas regulações.

### Referências

- Alves, D., & Cruz, O. (2011). *Reacções parentais às emoções negativas dos filhos (Rpen): Um questionário de avaliação da meta-emoção parental*. Artigo em conferência internacional. Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57244>.
- Arango, M. I. R. (2007). Regulación emocional y competencia social em la infância. *Diversitas: Perspectivas em Psicologia*, 3(2), 349-363. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v3n2/v3n2a14.pdf>
- Blair, K., Denham, S., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443. doi:10.1016/j.jsp.2004.10.002
- Cabanac, M. (2002). What is emotion? *Behavioral Processes*, 60(2), 69-83. doi: 10.1016/S0376-6357(02)00078-5
- Castilho, P., & Gouveia, J. P. (2011). Auto-Compaixão: Estudo da validação da versão portuguesa da Escala da Auto-Compaixão e da sua relação com as experiências adversas na infância, a comparação social e a psicopatologia. *Psychologica*(54), 203-230. Recuperado de <http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/view/1106/554>
- Clark, L. (2009). *SOS Ajuda para pais: um guia prático para lidar com problemas de comportamento comuns do dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Cognitiva.
- Crespo, L. M. (2013). Child emotion talk in relation to parental socialization and emotion regulation: The role of parent and child gender. Artigo de Bacharelado. Recuperado de <https://dspace.swem.wm.edu/handle/10288/18428>
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles: Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirâmide.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic.
- Denham, S., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86. doi: 10.1023/A:1024426431247
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T., & Zahn-waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to

- middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12(01), 23-45. doi: doi:10.1017/S0954579400001024
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 49-70. doi: 10.1590/S1413-294X2000000100004
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parent's reactions to children's negative emotions. Relations to children's social competence and comforting behaviour. *Child Development*, 67, 2227-2247. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1997-02752-021>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3/4), 169-200. doi: 10.1080/02699939208411068
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *The Coping with Children's Negative Emotions Scale: Procedures and scoring*. Available from authors. Arizona State University.
- Ferrari, L. B., Reis, A. H., & Sperb, T. M. (2014). Reação materna frente à expressão emocional de raiva e tristeza dos filhos. Manuscrito submetido para publicação.
- Friedlmeier, W., & Trommsdorff, G. (1999). Emotion regulation in early childhood: a cross-cultural comparison between german and japanese toddlers. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 30(6), 684-711. doi: 10.1177/0022022199030006002
- Garrido-Rojas (2006). Apego, emoción y regulación emocional: Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80538304.pdf>
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1999). A inteligência emocional na educação. Lisboa: Pergaminho
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp.3-24). New York: The Guilford Press.
- Fox, N. A. (1998). Temperament and regulation of emotional in the first years of life. *Pediatrics*, 102(5), 1230-1235.
- Friedlmeier, W., & Trommsdorff, G. (1999). Emotion regulation in early childhood: a cross-cultural comparison between german and Japanese toddlers. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 30(6), 684-711. doi: 10.1177/0022022199030006002

- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370. doi: 10.1177/1754073910374661
- Hakulinen, C., Jokela, M., Hintsanen, M., Merjonen, P., Pulkki-Raback, L., Seppala, I., . . . Keltikangas-Jarvinen, L. (2013). Serotonin receptor 1B genotype and hostility, anger and aggressive behavior through the lifespan: the Young Finns study. *Journal of Behavioral Medicine*, 36(6), 583-590. doi: 10.1007/s10865-012-9452-y
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kazdin, A. (2005). *Parent management training: treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Oxford University Press. Recuperado de <http://books.google.com.br/books?id=AJcsuKY2BC4C&lpg=PP1&dq=Parent%20management%20training%3A%20treatment%20for%20oppositional%2C%20aggressive%2C%20and%20antisocial%20behavior%20in%20children%20and%20adolescents.&hl=pt->
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x
- LEAHY, R. L., TIRCH, D., & NAPOLITANO, L. A., (2013). *REGULAÇÃO EMOCIONAL EM PSICOTERAPIA*. PORTO ALEGRE: ARTMED.
- Levine, L. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development*, 66(3), 697-709. Recuperado de <https://webfiles.uci.edu/llevine/Levine%20articles%20in%20pdf/Levine%20--%20Child%20Dev%20--%201995.pdf>
- Lopes, J., & Loureiro, S. R. (2007). Enfrentamento e regulação emocional de crianças filhas de mães depressivas. *Interação psicológica*, 11(2), 253-262.
- Melo, A. I. M. T. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/4926>.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: a prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 544-554. doi: 10.1111/j.1530-0277.2007.00601.x

- Miranda, V. R., & Araujo, T. B. L. (2009). *Jogo dos sentimentos*.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361-388. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Oatley, K., & Johnson-laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition & Emotion, 1*(1), 29-50. doi: 10.1080/02699938708408362
- Oliveira, S. S. G., Dias, M. 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. doi: 10.1590/S0102-79722003000100003
- Palmeira, L., Gouveia, J. P., Dinis, A., & Lourenço, S. (2011). O papel dos esquemas emocionais na transgeracionalidade do processo de socialização das emoções negativas. *Psicológica, 54*, 439-464. Recuperado de <http://98.130.112.242/index.php/psychologica/article/view/1115>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). *Desenvolvimento humano*. 10ª edição. São Paulo: McGraw Hill.
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(1), 135-143. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a16.pdf>
- Planalp, S. (1999). *Communicating emotion: social, moral and cultural process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Power, M. J. (2009). Cognitive psychopathology: The role of emotion. *Análise Psicológica, 27*(2), 127-141. Recuperado de: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312009000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312009000200002&lng=pt&nrm=iso)
- Reis, A. H. (2007). *Bases atencionais do raciocínio emocional infantil em contextos sociais*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG.
- Reis, A. H. (2014). *Desenvolvimento de uma intervenção para manejo da raiva em crianças e validação da Emotion Regulation Checklist*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Reis, A. H., & Ludwig, S. K. (2012). Pavio curto. In C. B. Neufeld (Ed.). *Protagonistas em terapias cognitivo-comportamentais: histórias de vida e de psicoterapia*. Novo Hamburgo: Sinopsys.

- Sanders, M., & Morawska, A. (2011). Mudanças nos conhecimentos, em expectativas e atribuições disfuncionais, e na regulação emocional dos pais podem melhorar os resultados da criança? In R. E. Tremblay, M. Boivin & R. D. V. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância* (pp. 1-13). Montreal: Centre. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/Sanders-MorawskaPRTxp1.pdf>
- Sanders, W., Zeman, J., Poon, J., & Miller, R. (2013). Child regulation of negative emotions and depressive symptoms: The moderating role of parental emotion socialization. *Journal of Child and Family Studies*, 1-14. doi: 10.1007/s10826-013-9850-y
- 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. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01440.x
- Sineiro Garcia, C., & Paz Miguez, M. J. (2007). Emotional lability, negative affect and emotional regulation in children of anxious mothers. *Psicothema*, 19(4), 627-33. Recuperado de <http://www.psicothema.com/PDF/3408.pdf>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 381-395. doi: 10.1207/s15374424jccp2704\_2
- Shipman, K., Edwards, A., Brown, A., Swisher, L., & Jennings, E. (2005). Managing emotion in a maltreating context: a pilot study examining child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 29(9), 1015-1029.
- Southam-Gerow, M. A. S., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222. doi: 10.1016/S0272-7358(01)00087-3
- Stallard, P. (2007). *Guia do terapeuta para os bons pensamentos – bons sentimentos: utilizando a terapia cognitivo-comportamental com crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed
- Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2009). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In: Gross, J. J. (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 269-286). New York: The Guilford Press.
- Stein, N. L., & Levine, L. J. (2000). The early emergency of emotional understanding and appraisal: Implications for theory of development. In T. Dalgeish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 383-408). New York: Wiley.

Recuperado de:  
<http://books.google.com.br/books?id=vsLvrhohXhAC&pg=PP1&dq=Handbook%20of%20Cognition%20and%20Emotion&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q=Handbook%20of%20Cognition%20and%20Emotion&f=false>

- Supplee, L. H., Skuban, E. M, Shaw, D. S., & Prout, J. (2009). Emotion regulation strategies and later externalizing behavior among European american and africanamerican children. *Development and Psychopathology*, 21(2), 393-415. doi: 10.1017/S0954579409000224
- Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCarry, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., Millner, A., Galvan, A., Davidson, M. C., Eigsti, I. M, Thomas, K. M., Freed, P. J., Booma, E. S., Gunnar, M. R, Altemus, M., Aronson, J., & Casey, B. J. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science*, 13(1), 46-61.
- 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.
- Vikan, A., & Dias, M. G. (1996). Estratégias para o controle das emoções: um estudo transcultural entre crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48(3), 80-95.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2008). *Terapia do esquema: Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal Of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393-398. doi: 10.1207/S15374424JCCP3103\_11
- Zinck, A., Newen, A. (2008). Classifying emotion: a developmental account. *Synthese*, 161(1), 1-25. doi: 10.1007/s11229-006-9149-2

## **Capítulo II: Estudo 1 - *Emotion Regulation Checklist* (ERC): Estudos Preliminares da Adaptação e Validação para a Cultura Brasileira**

O objetivo deste capítulo é apresentar o artigo “*Emotion Regulation Checklist* (ERC): Estudos Preliminares da Adaptação e Validação para a Cultura Brasileira” de autoria de Aline Henriques Reis, Sérgio Eduardo Silva de Oliveira, Denise Ruschel Bandeira, Nara Côrtes Andrade, Neander Abreu e Tânia Mara Sperb. O artigo foi submetido à publicação na revista “Temas em Psicologia”. A escala adaptada e validada foi empregada como instrumento do estudo II para avaliação pré-teste e pós-teste.

## ***Emotion Regulation Checklist (ERC): Estudos Preliminares da Adaptação e Validação para a Cultura Brasileira***

Aline Henriques Reis, Sérgio Eduardo Silva de Oliveira, Denise Ruschel Bandeira, Nara Côrtes Andrade, Neander Abreu e Tânia Mara Sperb

### **Resumo**

O instrumento *Emotion Regulation Checklist (ERC)*, composto por 24 itens, avalia Regulação Emocional (RE) que estima a expressão das emoções, empatia e autoconsciência emocional e Labilidade/Negatividade Emocional (L/N) que avalia falta de flexibilidade, ativação emocional, reatividade, desregulação de raiva e labilidade do humor de crianças a partir da percepção de terceiros. Objetivou-se traduzir, adaptar e investigar evidências de validade da versão brasileira do ERC. Conduziram-se dois estudos: Estudo I: Tradução e Adaptação do ERC para a cultura brasileira; Estudo II: Investigação de evidências de validade do ERC. Participaram da pesquisa 561 informantes (pais e professoras) de crianças com idade de 3 a 12 anos. Os pressupostos para análise fatorial exploratória foram adequados (*Bartlett*:  $\chi^2 = 3734.2$ ,  $df = 253$ ,  $p < .001$ ; KMO = .880) e a solução bifatorial (RE e L/N) foi a indicada explicando 57% da variância ( $\alpha$  L/N .77 e RE .73). A subescala L/N apresentou correlações positivas com medidas de comportamentos problemáticos e a subescala RE apresentou correlações positivas com medidas de habilidades sociais.

Palavras-chave: Adaptação; *Emotion Regulation Checklist*; Validação.

### **Abstract**

The instrument *Emotion Regulation Checklist (ERC)*, composed of 24 items, assesses Emotional Regulation (ER), which estimates the expression of emotions, empathy and self-awareness and emotional lability/negativity Emotional (L/N) which assesses lack of flexibility, emotional activation, reactivity, dysregulation of anger and mood lability in children from the perception of others. This study aimed to translate, adapt and investigate evidence of validity of the Brazilian version of the ERC. Were conducted two studies: Study I: Translation and Adaptation of the ERC to the Brazilian culture; Study II: Research evidence on the validity of the ERC. 561 respondents participated in the survey (parents and teachers) of children aged 3-12 years. The assumptions for exploratory factor analysis were adequate (*Bartlett*  $\chi^2 = 3734.2$ ,  $df = 253$ ,  $p < .001$ ; KMO = .880) and the two-factor

solution (RE and L/N) was shown explaining 57% of the variance ( $\alpha$  L/N and .77 RE .73). The subscale L/N showed positive correlations with measures of behavior problems and the RE subscale showed positive correlations with measures of social skills.

Key-words: Adaptation; Emotion Regulation Checklist; Validation.

### **Introdução**

A regulação emocional (RE) compreende o manejo adequado da ativação emocional com vistas a um funcionamento social efetivo. Envolve iniciar, manter, modular ou alterar a ocorrência, intensidade ou duração de estados internos e reações fisiológicas relacionadas à emoção. São processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis por monitorar, avaliar e modificar reações emocionais, especialmente suas características de intensidade e temporalidade para alcançar metas pessoais (Arango, 2007).

A capacidade de regulação das emoções é uma habilidade importante para uma vida socioemocional saudável. Saber se autorregular emocionalmente aumenta a probabilidade de aceitação pelos pares e de uma vida social adaptada (Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005). A RE possibilita a reflexão do indivíduo sobre situações de conflito e a análise do ponto de vista da outra pessoa com quem se está interagindo, e relaciona-se a dimensões do funcionamento social, tais como empatia, comportamento pró-social e agressividade (Denham et al., 2012; Eisenberg, 2001), além de se correlacionar negativamente com problemas de comportamento (Andrade, 2013; Izard et al., 2008).

Os estudos sobre regulação das emoções têm usado diversos instrumentos e metodologias para averiguação do construto. Existem tarefas para verificar como as crianças identificam e regulam as emoções a partir da apresentação de histórias de conteúdo emocional, e recordação de situações vivenciadas (Davis, Levine, Lench, & Quas, 2010; Oliveira, Dias, & Roazzi, 2003). Outro modo de avaliar a capacidade regulatória das emoções é por meio da análise da reação de crianças frente a fotografias, expressões faciais e/ou desenhos (Dias, Vikan, & Gravas, 2000). Há também a observação da interação mãe-criança (Friedlmeier & Trommsdorff, 1999). Há ainda formas de investigação da RE que são levadas a efeito por meio de entrevistas (ver os trabalhos de Cruvinel, 2009; Shipman, Edwards, Brown, Swisher, & Jennings, 2005); tarefas que envolvem atraso de gratificação (Supplee, Skubam, Shaw, & Prout, 2009; Trentacosta, & Shaw, 2009); e/ou outros tipos de tarefas (Carthy, Horesh, Apter, Edge & Gross, 2010; Kanske, Heissler, Schonfelder, Bongers, & Wessa, 2011). O monitoramento das emoções eliciadas nas crianças a partir de tarefas pode ser alcançado por medidas de autorrelato,

métodos de observação, imageamento cerebral, eletromiografia facial e métodos de detecção de sobressalto (Cacioppo & Gardner, 1999).

Adrian, Zeman, e Veits (2011), em revisão da literatura, analisaram os métodos de avaliação usados por pesquisadores para investigar a RE conforme a idade da criança. Os pesquisadores encontraram que as metodologias de autorrelato foram usadas com frequência significativamente maior com adolescentes e escolares (6-12 anos), quando comparados aos grupos mais jovens (bebês e pré-escolares, cujo método predominante foi o observacional). Outros informantes (pais, professores e pares) foram utilizados com menos frequência no estudo com adolescentes e mais frequentemente com crianças menores.

Dentre os instrumentos de heterorrelato para avaliação da RE de crianças, destaca-se o *Emotional Regulation Checklist* (ERC), um instrumento que contém 24 itens medidos a partir de uma escala tipo *Likert* de 4 pontos (1. Nunca. 2. Algumas vezes; 3. Frequentemente; 4. Quase Sempre). Pode ser respondido por um adulto familiar à criança, como pai, mãe, ou professor. Possui duas escalas, sendo que uma delas contém oito itens que avaliam a RE, ou seja, a autoconsciência emocional da criança e a ocorrência de expressividade emocional construtiva. A outra escala com 15 itens mensura Labilidade/Negatividade Emocional (L/N). Esta escala acessa falta de flexibilidade, ativação emocional, reatividade, desregulação de raiva e labilidade do humor. A consistência interna das escalas mostrou-se adequada (L/N  $\alpha = .96$ ; RE  $\alpha = .83$ ). As duas escalas foram significativamente correlacionadas ( $r = -.50$ ,  $p < .001$ ). A pontuação geral das duas escalas do ERC também foi gerada, como uma única medida de critério para regulação emocional ( $\alpha = .89$ ).

O ERC tem sido amplamente utilizado como uma medida de heterorrelato (preenchida por pais e/ou professores) para averiguar RE e L/N em crianças. Inicialmente designado para crianças de 6 a 12 anos (Shields & Cicchetti, 1995) tem sido empregado também no estudo das emoções de crianças menores (Morgan, Izard, & King, 2010; Shields et al., 2001; Shields, Ryan, & Cicchetti, 2001). Outras culturas têm adaptado o ERC, como a Turquia (Batum & Yagmurlu, 2007) e a China (Chang, Schwartz, Dodge, & McBride-Chang, 2003).

O ERC tem sido utilizado para verificar a capacidade de RE de crianças com relação à parentalidade (Chang et al., 2003; Ramsden & Hubbard, 2002) e apego (Borelli et al., 2010), também para verificar a relação entre RE e comportamento agressivo (Chang et al., 2003), sucesso acadêmico (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Leerkes, Paradise, O'Brien, & Calkins, 2008) e funcionamento social e comportamental

(Ganesalingam, Sanson, Anderson, & Yeates, 2006; Keane & Calkins, 2004; Martin, Boekamp, McConville, & Wheeler, 2010). Estudos utilizaram o ERC para verificar a RE em crianças vítimas e perpetradoras de *bullying* (Toblin, Schwartz, Hopmeyer-Gorman, & Abou-Ezzeddine, 2005), assim como para avaliar o impacto do nascimento prematuro (Clark, Woodward, Horwood, & Moor, 2008) e da negligência, maus tratos, violência física e/ou sexual sobre as emoções da criança (Kim & Cicchetti, 2010; Shields & Cicchetti, 2001; Shipman et al., 2005).

Estudos investigando o efeito do baixo *status* socioeconômico (Kidwell & Barnett, 2007; Kliewer, Reid-Quiñones, Shields, & Foutz, 2009) e de medidas fisiológicas e cerebrais sobre os estados emocionais de crianças também utilizaram o ERC como medida de RE (Borelli et al., 2010; Ganesalingam et al., 2006; Kliewer et al., 2009). Além disso, encontram-se estudos que empregaram o ERC como instrumento padrão-ouro para validação de outros instrumentos (Bulotsky-Shearer & Fantuzo, 2004; Gouley, Brotman, Huang, & Shrout, 2008; J. Zeman, Shipman, & Penza-Clyve, 2001; J. L. Zeman, Cassano, Suveg, & Shipman, 2010) e como medida pré e pós-teste para programas de intervenção (Izard et al., 2008; K. C. Pears, Fischer, & Bronz, 2007; Suveg, Kendal, Comer, & Robin, 2006).

Tendo em vista a extensa utilização do ERC, o objetivo da presente pesquisa foi traduzir o *Emotion Regulation Checklist* (ERC) para o português brasileiro, adaptar os itens para a compreensão de adultos brasileiros com escolaridade mínima de nível fundamental completo e investigar evidências de validade da versão brasileira do ERC. Para tanto, foram conduzidos dois estudos. O primeiro visou à tradução e adaptação do ERC para a cultura brasileira e o segundo investigou evidências de validade (fatorial e concorrente).

### **Estudo I: Adaptação Linguístico-Cultural do ERC**

O primeiro estudo teve como objetivo traduzir e adaptar os itens do ERC para a cultura brasileira. Para tanto, obteve-se a escala original *Emotion Regulation Checklist* (Shields & Cicchetti, 1995), diretamente dos autores, com o devido consentimento para efetivar o processo de tradução, adaptação e validação para o contexto brasileiro. O protocolo de adaptação baseou-se nas propostas de Beaton, Bombardier, Guillemin, e Ferraz (2000), Geisinger (1994), Sandoval e Durán (1998), Cassepp-Borges, Balbinotti, e Teodoro (2010) e Silva de Oliveira e Bandeira (2011).

Primeiramente foram feitas três traduções do inglês para o português. As traduções foram feitas por três juízes independentes, sendo duas professoras da língua inglesa e uma

psicóloga bilíngue. As três versões foram analisadas e comparadas pelas autoras Reis e Sperb deste artigo, sendo então formulada uma versão sintetizada com os 24 itens. Essa versão foi apresentada a um comitê de três especialistas selecionados conforme: a) domínio na língua inglesa; b) área de atuação (Terapia Cognitivo-Comportamental Infantil); e c) conhecimento sobre regulação das emoções. Os juízes foram convidados a participar da pesquisa como voluntários e receberam por e-mail um protocolo de tradução contendo informações sobre o ERC, as versões americana e brasileira, e uma tabela para preenchimento contendo cinco informações. Essa tabela continha os 24 itens em português do ERC e nas três primeiras colunas os juízes deveriam julgar em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos (1="pouquíssima", 2="pouca", 3="média", 4="muita" e 5="muitíssima") a clareza dos itens ("Você acredita que a linguagem de cada item é suficientemente clara, compreensível e adequada para professores e pais com ensino fundamental completo? Em que nível?); a pertinência prática ("Você acredita que os itens propostos são pertinentes para esta população? Em que nível?"); e a relevância teórica ("Você acredita que o conteúdo deste item é representativo do comportamento que se quer medir, ou de uma das dimensões dele, considerando a teoria em questão? Em que nível?"). Na quarta coluna os juízes deveriam indicar a qual dimensão teórica cada item parecia refletir ("Você acredita que este item pertence a que dimensão [fator]? Escreva apenas aquela que melhor representa o item avaliado [L/N – labilidade/negatividade; RE – regulação emocional]"). Por fim, a quinta coluna consistia de um espaço para a realização de observações para cada item (Cassepp-Borges et al., 2010; Silva de Oliveira & Bandeira, 2011).

Referente à clareza dos itens, das 24 sentenças do ERC, 20 (83,3%) foram indicadas como suficientemente claras, com concordância total entre os juízes (os três juízes avaliaram com escores 4 ou 5), e quatro itens (16,7%) obtiveram uma concordância parcial (em todos os casos, dois juízes concordaram nos escores e um juiz não). Somente o item 11 obteve uma concordância parcial de que ele se apresentava de forma mediamente clara (dois juízes deram o escore 3 para este item e outro juiz deu o escore 4). Os demais itens receberam concordância parcial indicando a clareza do item. Todas as observações dos juízes foram avaliadas e reformulações foram feitas considerando as sugestões quanto à clareza dos itens.

A avaliação da pertinência prática obteve resultados similares. Dos 24 itens, 83,3% obtiveram concordância total entre os juízes indicando-os como adequadamente pertinentes. Os demais apresentaram concordância parcial sendo que dois juízes concordaram na adequada pertinência dos itens e um o avaliou como médio ou pouco

pertinente. As sugestões dos juízes novamente foram analisadas e reformulações que se mostraram pertinentes foram efetuadas.

Por fim, o julgamento quanto à relevância teórica dos itens para a escala resultou em uma concordância total entre os juízes de que dos 24 itens, 21 (91,3%) apresentavam adequada relevância teórica. Os três itens restantes tiveram concordância parcial quanto a serem teoricamente relevantes (nos três casos, um dos juízes pontuou 3 – relevância média). Novamente foram observadas as sugestões e comentários com a finalidade de melhor representar os itens. A análise da representação do item para seu domínio foi a que apresentou maior divergência. Dos 24 itens, nove (37,5%) obtiveram uma concordância absoluta entre os juízes quanto à representação do domínio pelo item. Observou-se que a direção dos itens (positiva ou negativa) em relação ao construto interferiu nesse processo.

Após as reformulações efetuadas itens a partir do comitê de *experts*, a versão resultante foi apresentada e discutida em um grupo focal. Os participantes deste grupo foram selecionados por conveniência (Cozby, 2003). O grupo foi formado por quatro mães com idade variando de 28 a 52 anos ( $M=35,8$ ;  $DP=11,1$ ) e escolaridade de ensino médio e ensino superior. Com este procedimento buscou-se investigar o entendimento dos itens do ERC pelo público alvo. Não houve modificação na escala a partir da aplicação no grupo focal.

A versão resultante do grupo focal foi aplicada em 10 mulheres, com idade média de 34 anos ( $DP=6,6$ ), e escolaridade de ensino fundamental completo a superior completo, selecionadas também por conveniência (Cozby, 2003). Este procedimento buscou verificar eventuais problemas de entendimento dos itens ou dificuldades para responder o instrumento. Todos os itens foram claramente compreendidos não ocorrendo novas modificações na escala.

Finalmente, foi feita a retrotradução (*backtranslation*) para a língua inglesa por um nativo de língua inglesa que reside nos EUA e que domina também a língua portuguesa. A retrotradução foi encaminhada para os autores do instrumento para apreciação. Nenhum item foi modificado pelos autores da escala original e então se obteve a versão experimental da versão brasileira do ERC.

### **Estudo II: Investigação de Evidências de Validade e Fidedignidade da Versão Experimental do ERC**

O objetivo deste estudo foi investigar a estrutura fatorial da versão brasileira do ERC e verificar suas propriedades psicométricas (consistência interna e evidências de validade convergente).

## Método

### Participantes

A pesquisa foi composta por uma amostragem não-probabilística por conveniência (Cozby, 2003). A amostra foi composta por 561 protocolos do ERC respondidos com referência a crianças com idade entre 3 e 12 anos ( $M=6,7$ ,  $DP=2,7$ ). 51,7% dos protocolos do ERC foram preenchidos pelos pais ( $n$  total de pais= 290) e 48,3% pelos professores ( $n$  total de professores=271). Obtiveram-se o ERC de crianças residentes em quatro Estados do Brasil, a saber, Paraná (PR: 51,7%), Bahia (BA: 26,2%), Minas Gerais (MG: 14,3%) e São Paulo (SP: 7,8%). As crianças do Estado do PR tiveram os protocolos respondidos pelas mães e as crianças dos demais Estados tiveram os protocolos respondidos por professores. Do total da amostra, 53,3% era referente a crianças do sexo masculino. Estes protocolos foram utilizados para análise fatorial exploratória. O tamanho da amostra foi calculado seguindo a razão de vinte casos por item (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006). A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra de forma detalhada.

### ----- SUGERE-SE COLOCAR AQUI A TABELA 1 -----

Como pode ser observado na Tabela 1, a amostra do PR apresentou uma faixa etária maior, além de uma maior variabilidade de crianças e de respondentes. Além disso, os respondentes do Estado do PR foram todos pais, enquanto que os respondentes dos demais estados foram professores. Os resultados devem ser ponderados de acordo com esses vieses amostrais.

### Instrumentos

Questionário de dados sociodemográficos para identificação de dados de caracterização da amostra para as mães que participaram da pesquisa.

*Emotion Regulation Checklist* (ERC: Shields & Cicchetti, 1995): composto por 24 itens que devem ser respondidos por um adulto que pode ser o pai, mãe, professor ou cuidador da criança conforme uma escala tipo *Likert* de quatro pontos segundo a frequência do comportamento (1 = “Nunca” a 4 = “Quase Sempre”). É dividido nas escalas Regulação Emocional e Labilidade/Negatividade.

*Escala de Habilidade Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica* (SSRS-BR: Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, 2009): a SSRS-BR inclui medidas de habilidades sociais, de problemas de comportamento e de competência acadêmica de crianças. São três escalas de Habilidades Sociais, uma destinada à criança, outra ao professor e outra aos pais. Empregou-se na presente pesquisa as três escalas,

aplicadas aos pais, professores e crianças. A Escala de Avaliação pelos Pais possui 37 itens distribuídos em seis componentes, a saber, Cooperação, Amabilidade, Iniciativa/Desenvoltura Social, Asserção, Autocontrole/Civilidade e Autocontrole Passivo. As medidas de fidedignidade apresentaram coeficientes adequados ( $\alpha$  variou de .59 a .79 e  $r$  variou de .51 a .73). Uma medida geral foi calculada com adequados indicadores de fidedignidade ( $\alpha$ = .86 e  $r$ = .69).

A avaliação de comportamentos problemáticos é constituída em duas versões, uma para os pais e outra para os professores. A Escala de Avaliação pelos Pais possui 17 itens distribuídos em três componentes, a saber, Hiperatividade, Externalizantes e Internalizantes ( $\alpha$  variou de .60 a .75 e  $r$  de .53 a .85). Também se calcula uma medida geral ( $\alpha$ = .83 e  $r$ = .75).

### **Procedimentos**

Buscou-se a autorização da direção de escolas públicas e privadas em cidades do Oeste do estado do Paraná e das capitais dos estados da Bahia, Minas Gerais e São Paulo para a condução da pesquisa. A coleta no PR foi realizada de forma coletiva em reuniões de entrega de notas e palestras realizadas no próprio colégio. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, receberam um questionário de dados sociodemográficos e o ERC, assim como as instruções para o preenchimento dos instrumentos. A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (nº 21482/2011) e seguiu as medidas éticas pertinentes.

Nos estados da BA, MG e SP, os pais autorizaram a participação através da assinatura do TCLE. Os pesquisadores responsáveis entraram em contato com cada professora, convidando-as a participar da pesquisa e em seguida foi entregue o ERC. As instruções para o seu preenchimento foram explicitadas individualmente e os pesquisadores estiveram disponíveis para o esclarecimento de dúvidas. Esta etapa da pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia, sob protocolo número 057/2011.

### **Análise dos dados**

Considerando o nível de mensuração ordinal das variáveis e a violação do pressuposto de normalidade multivariada ( $Mardia=40,449$ ,  $p < .001$ ; Mardia, 1970), foi conduzida uma análise fatorial exploratória robusta a partir da matriz de correlações policóricas dos itens (Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García, & Vila-Abad, 2010), com método de extração *Minimum Rank Factor Analysis* (MRF, Shapiro & Berge, 2002) e rotação Promin. O método de extração MRF minimiza a variância comum residual

no processo de extração dos fatores, e possibilita a interpretação da proporção da variância comum explicada pelos fatores retidos (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006). Com a finalidade de evitar a superestimação de fatores comuns, adotou-se como método de retenção e interpretação dos fatores na análise fatorial exploratória o método Hull (Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011). Aplicado às AFEs, o método Hull tem se apresentado como o melhor método de retenção fatorial já desenvolvido (ver Damásio, 2012; Lorenzo-Seva et al., 2011). *O método Hull se aplica da seguinte forma:* inicialmente, é determinada a amplitude de fatores a serem avaliados. Para isto, sugere-se utilizar o critério das Análises Paralelas (APs) que indicam a quantidade mínima e máxima de fatores a serem extraídos (Lorenzo-Seva et al., 2011). Posteriormente, se avaliam os índices de adequação de ajuste de todas as soluções fatoriais, bem como os graus de liberdade de cada um dos modelos. *A solução fatorial a ser retida refere-se àquela que apresenta o maior valor numérico scree test ( $st$ ), que se refere a uma fórmula matemática que pondera a relação entre o índice de adequação de ajuste e os graus de liberdade de um modelo, em comparação com um modelo anterior* (Damásio, 2012; Lorenzo-Seva et al., 2011). As análises foram conduzidas com o software *Factor* (v. 9.2; Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006). Para avaliar a validade convergente do ERC, foram realizadas correlações de Pearson entre as suas escalas com as escalas da SSRS-BR (Bandeira et al., 2009).

## Resultados

Para a análise da estrutura fatorial foram conduzidas três análises fatoriais, uma com toda a amostra e as outras duas de acordo com o respondente (pais / professores). Em todos os modelos, a estrutura bifatorial foi confirmada. O primeiro fator sempre apresentou itens que sinalizavam a dimensão L/N e o segundo fator contou com itens indicativos de RE. Entre as estruturas fatoriais, alguns poucos itens mudaram de dimensão sempre alterando o sinal da carga fatorial. Isso deu subsídio para assumir uma AFE para toda a amostra, dada a coerência entre os dados encontrados. Assim, apresentam-se os resultados da AFE para a amostra geral.

Os resultados do *Teste de Esfericidade de Bartlett* ( $X^2=3889.1$ ;  $DF =276$ ;  $p<.001$ ) e do teste *Kaiser-Mayer-Olkin* para adequação da amostra ( $KMO=.872$ ) indicaram que a matriz de correlações era fatorável. Pelo método de extração MRF foram identificados seis fatores com autovalores  $> 1$ . Entretanto, o *método Hull* de retenção fatorial demonstrou que uma solução bifatorial seria a mais representativa dos dados (ver Tabela 2).

----- SUGERE-SE COLOCAR AQUI A TABELA 2 -----

O primeiro fator contém itens que refletem o construto de L/N, enquanto que o segundo fator mantém itens relacionados à RE. A estrutura fatorial encontrada sustenta o modelo teórico sugerindo evidências de validade de construto. Todos os itens apresentaram carga fatorial adequada ( $\geq .30$ ). Os itens 15, 19 e 23 apresentaram cargas cruzadas. Destacam-se os itens 15 e 23 que apresentaram cargas positivas nos dois fatores. Esse resultado sugere que houve certa confusão na interpretação do item, ora sendo visto como indicador de L/N e ora como indicador de RE. Acredita-se que parte da amostra interpretou a palavra “negativo” dos itens como algo ruim, sem contextualizar e/ou compreender o item corretamente. Todavia, dada a carga fatorial do item 15 ter sido limítrofe, decidiu-se por mantê-lo na contagem do fator RE. O item 23 foi excluído na contagem dos fatores. O item 19, por sua vez, foi contado (invertidamente) apenas no fator RE, onde apresentou carga mais saliente.

Uma segunda análise fatorial com os 23 itens (excluindo o item 23) foi feita seguindo os mesmos procedimentos. O objetivo foi verificar se a escala se comportaria da mesma maneira. Os pressupostos para AFE foram adequados (*Bartlett*:  $\chi^2=3734.2$ ,  $df=253$ ,  $p < .001$ ; *KMO*= .880) e a solução bifatorial foi a indicada explicando 57% da variância. As cargas fatoriais foram adequadas (Fator 1 – L/N: variou de .33 a .83; Fator 2 – ER: variou de .35 a .78). As correlações entre os itens e o total da escala foram moderadas (F1: variou de .40 a .73; F2: variou de .49 a .65). Uma análise de exclusão de itens para melhoramento da consistência interna indicou que nenhuma exclusão favoreceria a consistência das escalas. Desse modo, a escala L/N ficou composta por 13 itens, sendo dois itens computados invertidamente. A escala ER por sua vez ficou composta por 10 itens, sendo três contados de forma reversa. A presente estrutura fatorial está de acordo com a postulada teoricamente o que se constitui como uma evidência de validade de construto do ERC. A consistência interna para a escala geral (com 23 itens) também se mostrou adequada ( $\alpha=.86$ ). O exame da exclusão de itens para melhoramento da consistência interna da escala geral também mostrou que a remoção de qualquer item não favoreceria o ERC preenchido pelos pais e professores. Para analisar a fidedignidade entre avaliadores, verificou-se a correlação entre os escores das escalas do ERC dos pais e professores. Os resultados não apoiaram evidências de precisão entre avaliadores (L/N:  $r=.18$ ; ER:  $r=.24$ ; ERC Total:  $r=.22$ ). O teste *t* para amostras pareadas indicou não haver diferença entre as médias das crianças na escala RE pontuada pelos pais e professores (Professores:  $M=31.5$ ,  $SD=4.0$ ; Pais:  $M=30.7$ ,  $SD=5.0$ ;  $t[37]=-0.871$ ,  $p=.390$ ). Para L/N as médias foram diferentes (Professores:  $M=22.1$ ,  $SD=5.7$ ; Pais:  $M=28.2$ ,  $SD=6.3$ ;  $t[37]=4.883$ ,  $p < .001$ ). Para o escore

geral também se encontrou diferença estatisticamente significativa (Professores:  $M=74.4$ ,  $SD=8.7$ ; Pais:  $M=67.5$ ,  $SD=9.5$ ;  $t[37]=3.741$ ,  $p=.001$ ). Esses resultados sugerem a elaboração de normas de interpretação de acordo com o respondente (pais ou professores).

Para essa subamostra de crianças também os pais, professores e as próprias crianças preencheram a SSRS-BR. A Tabela 3 apresenta os resultados das correlações entre os escores da versão brasileira do ERC e a SSRS-BR segundo o tipo de respondente.

----- SUGERE-SE COLOCAR AQUI A TABELA 3 -----

Os resultados mostraram que o ERC e a SSRS-BR preenchidas pelos pais indicaram evidências de validade. A escala L/N apresentou relação positiva com problemas de comportamento hiperativos, externalizantes e internalizantes. Crianças avaliadas pelos pais com altos escores em L/N foram avaliadas como tendo menores habilidades de autocontrole e civilidade e de autocontrole passivo. As crianças avaliadas pelos pais com habilidades em RE foram observadas com maiores habilidades sociais, exceto em cooperação e autocontrole passivo. Entre as percepções dos professores, a L/N e RE relacionaram-se com responsabilidade, em direção inversa e positiva respectivamente. Observou-se apenas uma relação significativa entre a autoavaliação das crianças e as medidas do ERC respondidas pelos pais. Observou-se que as crianças que se viam menos assertivas foram aquelas avaliadas pelos pais com maior grau de L/N. Esses resultados indicam que a validade convergente do ERC parece depender do tipo de respondente. Observa-se uma convergência entre a percepção dos pais nos diferentes instrumentos. Uma convergência parcial foi encontrada entre a percepção dos professores nos dois instrumentos acerca da capacidade de regulação emocional das crianças e suas competências sociais.

Verificaram-se as diferenças das médias das escalas pelos Estados de residência das crianças (BA, MG e SP) cujas ERC foram preenchidos pelas professoras, ao se considerar a diferença já encontrada entre os tipos de respondente (pais ou professores). Os resultados mostraram que as escalas L/N, RE e ERC Total diferenciaram significativamente apenas para o Estado de SP. Em SP as crianças foram avaliadas com maiores habilidades de RE e com menor L/N que as crianças da BA e MG. O reduzido tamanho amostral pode ter tido efeito sobre esse resultado. Assim, sugerem-se investigações normativas mais extensas por regiões.

Para verificar a diferença por sexo foram controlados os efeitos dos Estados de residência e dos tipos de respondentes sobre o escore das crianças, conforme já

encontrados neste estudo. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as crianças dos Estados do PR e SP. Entre as crianças da BA, observou-se que os meninos apresentaram menor habilidade de regular suas emoções. Entre as crianças de MG as diferenças foram para a escala L/N, sendo que os meninos apresentaram médias mais altas, e para o escore global do ERC, tendo os meninos apresentando escores mais baixos. A Tabela 5 sumariza os resultados obtidos.

----- SUGERE-SE COLOCAR AQUI A TABELA 4 -----

Por fim, foi verificada a relação entre os escores das escalas do ERC com a idade das crianças. Para as correlações foram controlados os efeitos do sexo, da região geográfica de moradia e o tipo de respondente. A única correlação estatisticamente significativa encontrada foi entre as crianças do PR na escala RE ( $r=-.12$ ,  $p=.037$ ). Contudo, a magnitude da relação é muito baixa. As crianças foram agrupadas em cinco faixas etárias (3-4 anos, 5-6 anos, 7-8 anos, 9-10 anos, 11-12 anos) e investigaram-se as diferenças de médias entre as faixas, controlando os mesmos efeitos. Os resultados indicaram que as diferenças não foram estatisticamente significativas.

## Discussão

### Estrutura Fatorial e Consistência Interna

A investigação da estrutura fatorial da versão brasileira do ERC resultou em um modelo bifatorial, conforme o modelo teórico e empírico apresentado na literatura (Batum & Yagmurlu, 2007; Melo, 2005; Shields & Cicchetti, 1998). O primeiro fator, com 13 itens, é constituído por indicadores de L/N. Esse construto refere-se a demonstrações afetivas culturalmente inapropriadas, forte reatividade e desregulação da raiva, intensidade emocional e emoções positivas desreguladas. Indivíduos com labilidade emocional são propensos a explosões de raiva, baixa tolerância à frustração, impulsividade e variabilidade emocional com rápida transição de emoções positivas para negativas (Shields & Cicchetti, 1997, 1998).

O segundo fator, com 10 itens, é formado por sentenças que sinalizam a vivência de RE. Esse construto é entendido como a autoconsciência emocional da criança, a expressão emocional socialmente apropriada e empatia. Indivíduos que são bem regulados emocionalmente identificam e comunicam corretamente as próprias emoções, e expressam e manejam emoções negativas considerando os objetivos pessoais e as pistas do contexto (Gross & Thompson, 2009; Shields & Cicchetti, 1997, 1998).

Foram encontrados poucos estudos psicométricos do ERC, apesar de ser um instrumento amplamente utilizado (ver, por exemplo, Ramsden & Hubbard, 2002; Toblin et al., 2005). Dentre os estudos psicométricos encontrados, observou-se que a estrutura fatorial da presente pesquisa mostrou-se semelhante às encontradas na literatura (Melo, 2005; Shields & Cichetti, 2005). A consistência interna das escalas mostrou-se adequada. Avalia-se, segundo Anastasi e Urbina (2000), que a ERC apresenta, além de indicadores de precisão, evidências de validade de construto dada a correlação dos indicadores internos das escalas.

### **Evidências de Validade de Construto**

Os resultados referentes à validade de construto sugeriram evidências parciais de validade. Observou-se convergência entre a percepção dos pais acerca das habilidades sociais dos filhos e suas habilidades de RE. Entre os professores o resultado foi menos expressivo e menor ainda quando comparados os resultados das percepções dos pais e professores com as autoavaliações das crianças sobre suas habilidades sociais.

A capacidade autorregulatória das emoções tende a se refletir nas interações sociais. Habilidades de regulação das emoções relacionaram-se a diversos indicadores da qualidade da interação social com os pares. Indivíduos com altos escores em RE foram vistos mais favoravelmente pelos pares e perceberam a si mesmos como mais sensíveis e pró-sociais nas relações interpessoais (Lopes et al., 2005). Outro estudo que investigou a relação entre interação social e RE verificou que crianças com baixa interação social que apresentaram pobre RE mostraram mais frequentemente comportamentos ansiosos durante brincadeira livre e foram avaliadas como tendo mais problemas internalizantes quando comparadas a crianças com baixa interação social que apresentavam boas habilidades de RE e também quando comparadas à média do grupo. Crianças com alta interação social que apresentavam pobres habilidades de RE foram avaliadas como tendo mais problemas externalizantes quando comparadas a crianças com alta interação social que apresentavam boas habilidades de RE e também quando comparadas à média do grupo. Os autores concluíram que desregulação da emoção associou-se à má adaptação psicológica, mas esta associação foi moderada pelo grau no qual a criança se engaja em interação social (Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995).

Ao tomar como base os resultados da presente pesquisa, e considerar que o ERC é preenchido por um adulto responsável (pais, familiares, professores, etc.) referente ao comportamento de uma criança, entende-se que a escala está sujeita à experiência e ao nível de conhecimento do respondente com relação à criança. Assim, o ERC reflete também a percepção do respondente, e não somente o comportamento da criança. Esse

fenômeno é observado em outros instrumentos heterorrespondidos, como o caso do *Child Behavior Checklist* (CBCL; ver, por exemplo, Rocha, Ferrari, & Silveiras, 2011).

Considerando essas diferenças perceptivas entre observadores, observou-se maior correlação entre os escores dados pelos pais nas escalas ERC e SSRS-BR. Esse achado sugere validade de conteúdo da escala de acordo com a percepção parental. Os resultados da presente pesquisa mostraram que as crianças, com adequada capacidade regulatória emocional, eram mais amáveis, assertivas e desvoltas nas interações sociais. Elas também apresentaram maior capacidade de autocontrole. Crianças com maior capacidade autorregulatória das emoções apresentaram menor propensão a apresentar comportamentos hiperativos, problemas externalizantes e internalizantes. A literatura revela, de forma congruente com esse achado, que crianças com comportamentos externalizantes são propensas a apresentar altos níveis de raiva, tristeza e dificuldades em autocontrole. Ainda, mostram dificuldade em controlar a demonstração de emoções negativas. Por sua vez, crianças com problemas internalizantes tendem a apresentar tristeza e baixa impulsividade e dificuldade em regular as emoções de tristeza e ansiedade (Eisenberg et al., 2001). Outro estudo verificou que, meninas com bons níveis de habilidades de RE aos dois anos, diferenciaram-se de meninas que começaram a apresentar níveis clínicos limítrofes de comportamento externalizante e, em seguida, mostraram níveis clínicos crônicos de comportamento externalizante em todo o período pré-escolar. Isto é, habilidades de RE podem auxiliar meninas de alto risco a diminuir problemas de comportamentos na primeira infância (Hill, Degnan, Calkins, & Keane, 2006).

Considerando a percepção dos professores nessas duas medidas, observou-se que a habilidade de RE está positivamente relacionada à responsabilidade. Esta é entendida como ações que indicam comprometimento com as atividades e com as pessoas do ambiente escolar, por exemplo, seguir as instruções do professor, engajar-se nas tarefas (Bandeira et al., 2009). Dessa forma, crianças capazes de regular suas emoções tendem a obter maior sucesso acadêmico mesmo após controlar a influência de outras variáveis cognitivas, incluindo o desempenho escolar e autoeficácia acadêmica (Gumora & Arsenio, 2002).

Os achados entre os professores ainda indicaram uma relação inversa entre habilidade autorregulatória das emoções e comportamentos externalizantes. Os problemas de comportamentos externalizantes são caracterizados por agressão física ou verbal, violação de regras e baixo autocontrole da raiva manifestados diretamente no ambiente (Bandeira et al., 2009). Rocha et al. (2011) observaram maior concordância entre informações referentes aos comportamentos externalizantes, devido à característica fenomenológica desse tipo de problema. Os problemas externalizantes são manifestados

numa forma facilmente observável, dada sua característica direcionada ao ambiente. O fato de não se ter encontrado relação significativa entre os indicadores de RE e comportamentos internalizantes pelos professores, pode ser, portanto, devido à manifestação fenomenológica desse último tipo.

Referente ao autorrelato das crianças observou-se somente uma relação inversa entre a percepção delas e dos pais no que se refere à assertividade e à L/N. As crianças que se viam mais assertivas eram vistas pelos pais com menor problema de L/N. De uma maneira geral, habilidades de RE tendem a se correlacionar positivamente à competência social (Lopes et al., 2004). Correlações negativas foram encontradas entre simpatia e emocionalidade negativa (estresse, raiva e frustração) (Eisenberg et al., 1996).

### **Limitações do estudo**

O presente manuscrito se propôs a reportar resultados preliminares da adaptação e validação do ERC para a cultura brasileira. Dessa forma, as limitações aqui encontradas, se modificadas, poderiam contribuir para uma estimação mais acurada das propriedades psicométricas da versão brasileira do ERC. A desproporção das médias etárias das crianças avaliadas, segundo o tipo de avaliador e a região geográfica, impossibilita maior precisão na interpretação dos resultados encontrados. Dessa forma, controlando essas variáveis, poderão ser verificados com maior precisão os efeitos da faixa etária das crianças e do tipo de observador (pais *versus* professores) sobre os escores nas escalas do ERC. As diferenças regionais também não foram passíveis de verificação conclusiva devido à falta de controle da faixa etária, do tipo de respondente e do tamanho amostral em todas as regiões estudadas. A falta de critérios externos para seleção da amostra e a não aleatorização da mesma também impossibilitaram a elaboração de interpretações mais precisas para as escalas. Além disso, a ausência de grupos-critério impossibilitou verificar a capacidade discriminativa das escalas do ERC. O emprego de um instrumento de triagem e classificação de grupos contrastantes, como o CBCL, por exemplo, poderia auxiliar na investigação do poder discriminativo do ERC.

### **Considerações Finais**

A análise das características psicométricas das subescalas do ERC quanto à sua estrutura fatorial corroboraram a bidimensionalidade da mesma, convergindo para os fatores teóricos avaliados de Regulação de Emoção (RE) e Labilidade/Negatividade (L/N). Como previsto, as subescalas do ERC relacionaram-se a diversas dimensões do comportamento das crianças, tais como assertividade, habilidades de autocontrole e

civilidade, e de autocontrole passivo. Observaram-se relações também entre o ERC e comportamentos hiperativos, externalizantes e internalizantes. Essas relações indicaram evidências de validade de tipo convergente para o ERC.

As diferenças encontradas entre os escores do ERC no que diz respeito ao tipo de respondente, a região geográfica de residência da criança e ao sexo da criança sugerem que a normatização dos escores considere estes fatores. A análise de consistência interna do ERC e de suas subescalas também se mostrou adequada. Estes dados indicam que esta escala pode ser um importante método de avaliação da regulação das emoções em crianças aumentando o escopo de instrumentos disponíveis no país.

### Referências

- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110 (2), 171-197. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.009>
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Andrade, N. (2013). Adaptação transcultural e validação do Teste de Conhecimento Emocional: avaliação neuropsicológica das emoções. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia.
- Arango, M. I. R. (2007). Regulación emocional y competencia social em la infância. *Diversitas: Perspectivas em Psicologia*, 3(2), 349-363. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v3n2/v3n2a14.pdf>
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282. doi: 10.1590/S0102-37722009000200016.
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294. doi: 10.1007/bf02915236
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. doi: 10.1097/00007632-200012150-00014

- Borelli, J. L., Crowley, M. J., David, D. H., Sbarra, D. A., Anderson, G. M., & Mayes, L. C. (2010). Attachment and emotion in school-aged children. *Emotion, 10*(4), 475-485. doi: 10.1037/a0018490
- Bulotsky-Shearer, R., & Fantuzzo, J. W. (2004). Adjustment scales for preschool intervention: Extending validity and relevance across multiple perspectives. *Psychology in the Schools, 41*(7), 725-736. doi: 10.1002/pits.20018
- Cacioppo, J. T., & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology, 50*(1), 191–214. doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.191
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D., & Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behavior Research Therapy, 48*(5), 384-93. doi: 10.1016/j.brat.2009.12.013
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de Conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In L. Pasquali. (Org). *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed, p. 506-520.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 598-606. doi: 10.1037/0893-3200.17.4.598
- Clark, C. A. C., Woodward, L. J., Horwood, L. J., & Moor, S. (2008). Development of emotional and behavioral regulation in children born extremely preterm and very preterm: Biological and social influences. *Child Development, 79*(5), 1444-1462. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01198.x
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Cruvinel, M. (2009). *Correlatos cognitivos e psicossociais de crianças com e sem sintomas depressivos*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Damásio, B. F. (2012). O uso da análise fatorial exploratória em Psicologia. *Avaliação Psicológica, 11*(2), 213-228. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&tlng=pt)
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion, 10*(4), 498–510. doi: 10.1037/a0018428
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-Emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-

- centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178–189. doi:10.1016/j.lindif.2011.05.001
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 49-70. doi: 10.1590/S1413-294X2000000100004
- Eisenberg, N. (2001). The core and correlates of affective social competence. *Social Development*, 10, 120–124. doi: 10.1111/1467-9507.00151
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., . . . Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134. doi: 10.1111/1467-8624.00337
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32(2), 195-209. doi: 10.1037/0012-1649.32.2.195
- Friedlmeier, W., & Trommsdorff, G. (1999). Emotion regulation in early childhood: a cross-cultural comparison between German and Japanese toddlers. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 30(6), 684-711. doi: 10.1177/0022022199030006002
- Ganesalingam, K., Sanson, A., Anderson, V., & Yeates, K. O. (2006). Self-regulation and social and behavioral functioning following childhood traumatic brain injury. *Journal International Neuropsychological Society*, 12(5), 609-621. doi: 10.1017/S1355617706060796
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessments instruments. *Psychological Assessment*, 6, 304-312. doi: 10.1037/1040-3590.6.4.304
- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K.-Y., & ShROUT, P. E. (2008). Construct validation of the social competence scale in preschool-age children. *Social Development*, 17(2), 380-398. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00430.x
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi: [10.1016/j.jsp.2006.09.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002)
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp.3-24). New York: The Guilford Press.

- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*(5), 395-413. doi:[10.1016/S0022-4405\(02\)00108-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00108-5)
- Hair, Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6<sup>a</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology, 42*(5), 913-928. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.913
- Holgado-Tello, F., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality and Quantity, 44*(1), 153–166. doi: 10.1007/s11135-008-9190-y
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J.-P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*(1), 369–97. doi: 10.1017/S0954579408000175
- Kanske, P., Heissler, J., Schönfelder, S., Bongers, A., & Wessa, M. (2011). How to regulate emotion? Neural networks for reappraisal and distraction. *Cerebral Cortex, 21*(6), 1379-1388. doi: 10.1093/cercor/bhq216
- Keane, S., & Calkins, S. (2004). Predicting kindergarten peer social *status* from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(4), 409-423. doi: 10.1023/b:jacp.0000030294.11443.41
- Kidwell, S. L., & Barnett, D. (2007). Adaptive emotion regulation among low-income African American children. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*(2), 155-183. doi: 10.1353/mpq.2007.0011
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(6), 706-716. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02202
- Kliewer, W., Reid-Quíñones, K., Shields, B. J., & Foutz, L. (2009). Multiple risks, emotion regulation skill, and cortisol in low-income african american youth: A prospective study. *Journal of Black Psychology, 35*(1), 24-43. doi: 10.1177/0095798408323355
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1), 102-124. doi: 10.1353/mpq.2008.0009

- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. doi: 10.1177/0146167204264762
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. doi: 10.1037/1528-3542.5.1.113
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). Factor: a computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88-91. doi: 10.3758/BF03192753
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The Hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 340-364. doi: 10.1080/00273171.2011.564527
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(1), 519-530. doi: 10.1093/biomet/57.3.519
- Martin, S., Boekamp, J., McConville, D., & Wheeler, E. (2010). Anger and sadness perception in clinically referred preschoolers: Emotion processes and externalizing behavior symptoms. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(1), 30-46. doi: 10.1007/s10578-009-0153-x
- Melo, A. I. M. T. (2005). Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança. (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/4926>
- Morgan, J. K., Izard, C. E., & King, K. A. (2010). Construct validity of the emotion matching task: Preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge measure for young children. *Social Development*, 19(1), 52-70. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00529.x
- Oliveira, S. S. G., Dias, M. 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. doi: 10.1590/S0102-79722003000100003
- Pears, K. C., Fisher, P. A., & Bronz, K. D. (2007). An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study. *School Psychology Review*, 36(4), 665-673.
- Ramsden, S., & Hubbard, J. (2002). Family Expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657-667. doi: 10.1023/a:1020819915881

- Rocha, M. M., Ferrari, R. A., & Silveiras, E. F. M. (2011). Padrões de concordância entre múltiplos informantes na avaliação dos problemas comportamentais de adolescentes: implicações clínicas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 11*(3), 948-964. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812011000300013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000300013&lng=pt&tlng=pt).
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology, 7*(01), 49-62. doi: doi:10.1017/S0954579400006337
- Sandoval, J., & Durán, R. P. (1998). Language. In: J. Sandoval, C. L. Frisby, K. F. Geisinger, J. D. Sheuneman, & J. R. Grenier (Eds.), *Test interpretation and diversity: Achieving equity in assessment wording* (pp. 181-211). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *Journal of Educational Research, 99*(6), 323-337. doi: 10.3200/JOER.99.6.323-338
- Shapiro, A., & Berge, J. F. (2002). Statistical inference of minimum rank factor analysis. *Psychometrika, 67*(1), 79-94. doi: 10.1007/BF02294710
- Shields, A. M., & Cicchetti, D. (1995). The development of an emotion regulation assessment battery: Reliability and validity among at-risk grade-school children. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, Indianapolis.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school age children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*(6), 906-916. doi: 10.1037/0012-1649.33.6.906
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(4), 381-395. doi: 10.1207/s15374424jccp2704\_2
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 30*(3), 349-363. doi: 10.1207/S15374424JCCP3003\_7
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: a study of preschoolers at risk. *Early Education and Development, 12*(1), 73-96. doi: 10.1207/s15566935eed1201\_5
- Shields, A., Ryan, R. M., & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental Psychology, 37* (3), 321-337. doi: 10.1037/0012-1649.37.3.321

- Shipman, K., Edwards, A., Brown, A., Swisher, L., & Jennings, E. (2005). Managing emotion in a maltreating context: a pilot study examining child neglect. *Child Abuse and Neglect*, 29(9), 1015-1029. doi: 10.1016/j.chiabu.2005.01.006
- Silva de Oliveira S. E, & Bandeira, D. R. (2011). Linguistic and cultural adaptation of the Inventory of Personality Organization (IPO) for the Brazilian culture. *Journal of Depression and Anxiety*, 1(1). doi:10.4172/2167-1044.1000105
- Supplee, L. H., Skuban, E. M, Shaw, D. S & Prout, J. (2009). Emotion regulation strategies and later externalizing behavior among european american and african american children. *Development and Psychopathology*, 21(2), 393-415. doi: 10.1017/S0954579409000224
- Suveg, C., Kendall, P., Comer, J., & Robin, J. (2006). Emotion-focused cognitive-behavioral therapy for anxious youth: A multiple-baseline evaluation. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36(2), 77-85. doi: 10.1007/s10879-006-9010-4
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., & Abou-ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346. doi: 10.1016/j.appdev.2005.02.004
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.016
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and Initial Validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), 187-205. doi: 10.1023/a:1010623226626
- Zeman, J. L., Cassano, M., Suveg, C., & Shipman, K. (2010). Initial Validation of the Children's Worry Management Scale. *Journal of Child and Family Studies*, 19(4), 381-392. doi: 10.1007/s10826-009-9308-4

Tabela 1  
 Caracterização da Amostra do Estudo II

<b>Dados das Crianças</b>					
	<b>Paraná</b>	<b>Bahia</b>	<b>Minas Gerais</b>	<b>São Paulo</b>	<b>Total</b>
<b>Idade</b>					
Mínimo-Máximo	5-12	3-6	3-6	3-6	3-12
<i>M (DP)</i>	8,7 (2,1)	4,6 (1,1)	4,4 (0,9)	4,5 (1,1)	6,7 (2,7)
<b>Sexo</b>					
Masculino <i>f (%)</i>	166 (57,2)	71 (48,3)	40 (50,0)	22 (50,0)	299 (53,3)
Feminino <i>f (%)</i>	124 (42,8)	76 (51,7)	40 (50,0)	22 (50,0)	262 (46,7)
<b>Dados dos Respondentes</b>					
	<b>Pais</b>	<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>Idade</b>					
Mínimo-Máximo	20-59	20-30		20-59	
<i>M (DP)</i>	36,2 (7,1)	26 (3,9)		36,1 (7,2)	
<b>Sexo</b>					
Masculino <i>f (%)</i>	7 (2,4)	0 (0,0)		7 (2,4)	
Feminino <i>f (%)</i>	283 (97,6)	5 (100)		288 (97,6)	

Tabela 2  
Análise Fatorial Exploratória da ERC (N=561)

ERC itens	EFA 24 itens		EFA 23 itens			
	L/N	RE	L/N	RE	r*	$\alpha^{**}$
20: Impulsivo	.842	-	.833	-	.71	.83
14: Raiva diante de limites	.820	-	.805	-	.73	.83
08: Explosões de raiva	.800	-	.803	-	.74	.83
13: Explosões de entusiasmo	.707	-	.737	-	.65	.83
22: Entusiasmo intrusivo	.698	-	.727	-	.62	.84
17: Excesso de entusiasmo	.695	-	.771	-	.56	.84
24: Emoções negativas em convites para brincar	.660	-	.609	-	.57	.84
06: Frustração	.642	-	.627	-	.64	.83
02: Variação de humor	.602	-	.588	-	.67	.83
10: Prazer em ver os outros sofrer	.442	-	.449	-	.52	.84
12: Chorona e agarrada com os adultos	.343	-	.327	-	.40	.85
09: Capaz de adiar gratificação	-.307	-	-.329	-	.51	.85
11: Controle de excitação	-.306	-	-.331	-	.46	.85
01: Alegria	-	.755	-	.782	.58	.72
03: Resposta positiva a aproximações de adultos	-	.733	-	.763	.65	.71
15: Fala sobre estados emocionais negativos	.301	.680	.320	.695	.58	.73
18: Humor apático	-	-.656	-	-.686	.54	.73
07: Resposta positiva a aproximações de pares	-	.628	-	.643	.59	.72
21: Empatia	-	.622	-	.558	.50	.74
05: Recupera-se de emoções negativas	-	.512	-	.503	.59	.73
16: Tristeza e apatia	-	-.459	-	-.489	.49	.74
19: Resposta negativa a aproximações de pares	.359	-.410	.331	-.442	.51	.73
04: Troca bem de atividades	-	.385	-	.352	.54	.74
23: Emoções negativas apropriadas à demanda	.330	.368				
Alfa de Cronbach	.848	.749	.848	.749		
Inter-factors correlation		-.459		-.490		
Variância comum explicada		54.45%		56.95%		

Note: L/N = Factor 1 “Labilidade/Negatividade”; ER = Factor 2 “Regulação Emocional”; \* correlação do Item-total; \*\* Alfa de Cronbach se o item for excluído; “-” Carga factorial menor que .300.

Tabela 3  
Correlações entre a ERC e a SSRS-BR

Respon dente	Variáveis	Respondente					
		Professores			Pais		
		L/N	RE	Total	L/N	RE	Total
Pais	<b>Habilidades Sociais</b>						
	Cooperação	.05	.24	.08	-.16	.29	.28
	Amabilidade	-.16	.30	.25	-.20	.46**	.39*
	Asserção	-.26	.28	.27	-.24	.56***	.46**
	Iniciativa/Desenvoltura Social	-.11	.16	.13	-.20	.50***	.39*
	Autocontrole e Civilidade	-.05	.01	.04	-.55***	.46**	.59***
	Autocontrole Passivo	.12	-.11	-.11	-.62***	.29	.55***
	<b>Comportamentos Problemáticos</b>						
	Hiperatividade	.41*	-.31	-.47**	.64***	-.43**	-.60***
	Problemas Externalizantes	.40*	-.18	-.40*	.70***	-.38*	-.65***
Problemas Internalizantes	.42**	-.16	-.32	.35*	-.56***	-.53***	
Criança	<b>Habilidades Sociais</b>						
	Responsabilidade	-.19	.04	.15	.03	.00	.04
	Empatia	-.11	-.07	.08	-.25	-.15	.06
	Assertividade	-.05	.18	.19	-.40*	-.06	.19
	Autocontrole	-.06	.13	.08	.04	.15	.08
	Evitação de Problemas	-.13	.11	.20	-.22	-.13	.05
Sentimento Positivo	-.08	.23	.14	-.15	-.00	.11	
Profess ores	<b>Habilidades Sociais</b>						
	Responsabilidade	-.73***	.59***	.72***	-.21	.13	.21
	Asserção	-.09	.20	.16	-.04	.02	.07
	Autocontrole	-.11	.14	.13	-.06	.11	.14
	Autodefesa	-.08	.10	.12	-.08	-.13	-.01
	Cooperação Pares	-.15	.19	.24	-.24	-.14	.07
	<b>Comportamentos Problemáticos</b>						
	Externalizante	.80***	-.60***	-.77***	.23	-.24	-.28
Internalizante	.06	-.30	-.21	.30	-.23	-.28	

Note: L/N = Fator 1 “Labilidade/Negatividade”; RE = Factor 2 “Regulação Emocional”; \* p-value  $\leq$  0,05; \*\* p-value  $\leq$  .01; \*\*\* p-value  $\leq$  .001.

Tabela 4  
*Diferenças entre a ERC por Sexo Controlando a Região Geográfica*

	L/N		RE		ERC Total	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
<b>Paraná</b>	27.0 (5.7) $t(288)=-.388, p=.698$	26.8 (5.7)	31.3 (4.9) $t(288)=-1.276, p=.203$	32.0 (4.1)	69.3 (8.5) $t(288)=-.955, p=.341$	70.3 (8.3)
<b>Bahia</b>	23.9 (7.2) $t(145)=2.089, p=.038$	21.6 (6.4)	31.4 (4.1) $t(145)=-2.344, p=.020$	32.9 (3.7)	72.5 (9.8) $t(145)=-2.541, p=.012$	76.3 (8.5)
<b>Minas Gerais</b>	24.0 (7.0) $t(78)=3.054, p=.003$	19.9 (5.1)	32.1 (4.5) $t(78)=-1.429, p=.157$	33.5 (4.1)	73.1 (9.5) $t(78)=-2.874, p=.005$	78.6 (7.5)
<b>São Paulo</b>	17.4 (5.2) $t(42)=-.055, p=.956$	17.5 (5.7)	36.8 (4.6) $t(42)=.565, p=.575$	36.0 (4.5)	84.4 (9.3) $t(42)=.303, p=.764$	83.5 (9.6)

### **Capítulo III: Raiva na infância: regulação, aspectos desenvolvimentais e fatores associados**

Aline Henriques Reis, Luísa Fernanda Habigzang, Tânia Mara Sperb

O objetivo desse capítulo é apresentar uma revisão não sistemática da literatura sobre a emoção raiva, de autoria de Aline Henriques Reis, Luisa Fernanda Habigzang e Tânia Mara Sperb e submetido para publicação na Revista de Psicologia da USP. O artigo inclui: aspectos conceituais e desenvolvimentais da raiva; desregulação da raiva e consequências para o desenvolvimento; relação entre raiva e comportamento agressivo; causas e preditores de agressão; a teoria do processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994) que explica a maneira pela qual crianças com comportamento agressivo processam pistas sociais e estratégias de regulação da raiva na infância.

## **Resumo**

A raiva é uma emoção negativa transitória que varia em intensidade, desde a irritação até a fúria, e duração, de minutos a horas. Ocorre em situações de injustiça, oposição, pressão e frustração. Quando a raiva é frequente e intensa, sem o uso de estratégias de regulação adaptativas, pode trazer prejuízos ao ajustamento social. A raiva aparece comumente associada a comportamentos agressivos que têm sido atribuídos a uma inabilidade em regular respostas emocionais frente a estímulos que geram raiva, déficits em estratégias de resolução de problemas sociais, alta intensidade emocional geral, e grande magnitude dos níveis de raiva na escola. Crianças agressivas têm uma forte tendência a selecionar estímulos relacionados à provocação e ameaça, o que aumenta a experiência de raiva. O conhecimento dos estímulos-gatilho e fatores mantenedores do estado de raiva propiciam a possibilidade de delinear planos terapêuticos direcionados às demandas individuais para o manejo dessa emoção.

Palavras-chave: Emoção; Raiva; Regulação emocional.

## **Abstract**

Anger is a transient negative emotion that varies in intensity, from irritation to rage, and duration from minutes to hours. Occurs in situations of injustice, opposition, pressure and frustration. When anger is frequent and intense, without the use of adaptive regulation strategies may harm the social adjustment. Anger appears commonly associated with aggressive behaviors that have been attributed to an inability to regulate emotional responses to stimuli that generate anger, deficits strategies in social problems solving, high overall emotional intensity, and high magnitude levels of anger in school. Aggressive children have a strong tendency to select stimuli related to provocation and threat, which increases the experience of anger. Knowledge of trigger and maintaining factors of the state of anger offer the possibility to outline treatment plans targeted to individual demands for managing this emotion.

Keywords: Emotion; Anger; Emotional Regulation.

## **Introdução**

A raiva é considerada uma emoção básica, ou seja, uma emoção presente em todos os indivíduos independente da cultura, cujo objetivo é lidar com eventos importantes para a preservação da vida (Ekman, 1992). A raiva pode ser definida como um estado de afeto negativo transitório que varia de intensidade, desde a irritação até a fúria, e quanto à

duração, de minutos a horas (Spielberger, Jacobs, Russel, & Crane, 1983). No curso do desenvolvimento típico, isto é, na ausência de psicopatologia, a raiva é uma emoção que motiva o indivíduo a manter-se engajado em uma dada tarefa, ou seja, está relacionada à busca de objetivos por meio da persistência (He, Xu, & Degnan, 2012). No plano psicopatológico a raiva apresenta-se associada a distorções perceptivas e cognitivas e a forte aumento na estimulação fisiológica (Allan & Gilbert, 2002).

Embora a raiva seja uma manifestação emocional normal, é comum ocorrerem dificuldades quanto à maneira de expressá-la, bem como na forma como lidar quando ela surge no contexto das relações interpessoais. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é realizar uma revisão narrativa da literatura de modo a conceituar a raiva e suas respectivas manifestações fisiológicas, corporais e comportamentais; mapear os estímulos que usualmente desencadeiam raiva; analisar os aspectos desenvolvimentais dessa emoção; apresentar de que maneira a raiva apresenta-se associada a comportamentos agressivos e, finalmente, descrever a teoria do processamento da informação social que explica de que maneira a experiência emocional influencia e é influenciada pela forma como as pistas sociais são processadas.

### **Raiva: Aspectos Conceituais**

Spielberger e Biaggio (1992) conceituam a experiência da raiva como tendo dois componentes principais: Estado e Traço de Raiva. O Estado de Raiva é definido como um estado emocional transitório, caracterizado por sentimentos subjetivos que variam em intensidade, desde um leve aborrecimento ou irritação, até a fúria intensa e cólera. O Traço de Raiva é definido como uma raiva crônica, ou seja, como uma tendência em perceber diversas situações como desagradáveis e frustrantes, e uma inclinação a reagir a tais situações com elevações mais frequentes no estado de raiva. Indivíduos com altos escores na escala que avalia o Traço de Raiva, quando comparados àqueles que têm índices mais baixos nesta escala, tendem a perceber uma amplitude de situações como provocadoras de raiva e estariam mais propensos a elevações no Estado de Raiva ao reagirem a estas situações. Por sua vez, a expressão da raiva é conceituada como tendo três componentes principais. O primeiro componente envolve a expressão da raiva em relação a outras pessoas ou objetos no meio. Esse componente é chamado de “Raiva para Fora” e envolve a experiência do Estado de Raiva, estando comumente associado a manifestações do comportamento agressivo. O segundo componente de expressão da raiva é nomeado “raiva para dentro” e abarca a repressão dos sentimentos de raiva. Por fim, o terceiro componente

da expressão da raiva é chamado “controle da raiva” que se refere à maneira pela qual o indivíduo previne a experiência e expressão da raiva (Spielberger & Biaggio, 1992).

A raiva se manifesta por expressões faciais, por exemplo, mostrar os dentes, olhos abertos, sobrancelhas levantadas; manifestações corporais que envolvem morder, afastar; e expressões verbais como tom de voz com timbres agudos, gritos, insultos e provocações (Del Barrio, 2005). A expressão da raiva pode incluir ainda acessos explosivos, agressão física e verbal e desobediência. Em crianças menores a raiva pode apresentar-se em comportamentos como bater o pé, chorar, chutar ou bater (Sukhodolsky & Scahill, 2012). O estado de raiva é geralmente acompanhado por tensão muscular e excitação (Spielberger & Biaggio, 1992).

Geralmente a raiva ocorre frente à ameaça percebida ao poder, em situações de injustiça e frustração, e também quando o indivíduo se sente pressionado, acuado, ou quando outras pessoas se opõem a planos e ideias pessoais (Lipp & Malagris, 2010). A raiva surge perante a crença de que se foi prejudicado ou negligenciado pelos outros, e em situações em que os resultados foram indesejáveis (Levine, 1995). Na infância, ser zombado por um amigo, discutir com colegas, ou ter o livro rasgado por uma criança menor também se apresentam como eliciadores da raiva (Dias, Vikan, & Gravås, 2000). As crianças ainda sentem raiva ao serem impedidas por alguém de atingir um objetivo (Rotenberg, 1985); diante de obstáculos não superados (Davis, Levine, Lench, & Quas, 2010); em situações de conflito de pertences (brigas por brinquedos e objetos), e frente à agressão física de outra criança (Fabes & Eisenberg, 1992).

De acordo com Deffenbacher (1999), os eliciadores da raiva podem ser categorizados em três classes de eventos: (1) eventos externos específicos e identificáveis que envolvem provocação ou frustração proveniente de outros, da própria pessoa, ou de objetos. Nesse caso, a fonte de raiva é claramente identificada e a intensidade da raiva parece ser proporcional à situação; (2) combinação de acontecimentos externos e lembranças e imagens relacionadas à raiva. Nessa circunstância, uma rede de memórias relacionada à raiva intensifica e contribui para a experiência de raiva, em geral, desproporcional ao estímulo-gatilho que pode ou não ser identificado. Para compreender a natureza e a intensidade dessa raiva, é importante identificar tanto o disparo externo como as memórias e imagens provocadas por ele; e (3) estímulos internos, sejam cognitivos, como lembranças de maus tratos, injustiça e abuso, sejam emocionais, por exemplo, sentir-se rejeitado, ferido, envergonhado, ou humilhado. Para compreender este caso é importante identificar as emoções e/ou cognições anteriores à raiva.

O evento eliciador da raiva pode ser avaliado das seguintes maneiras: (1) intencional *v.* acidental, ou seja, se alguém emitiu algum comportamento de propósito ou sem querer; (2) evitável *v.* controlável, isto é, se algo poderia ter sido feito para evitar o ocorrido; (3) injusto *v.* merecido; e (4) culpável *v.* avaliação precisa da responsabilidade, ou seja, alguém ou algo é culpado, responsável e merece dor, punição, e sofrimento em contrapartida a uma avaliação acurada da responsabilidade que conclui não haver a necessidade de castigo (Deffenbacher, 1999). Maior magnitude da experiência de raiva ocorre se a fonte geradora da raiva é percebida como intencional, evitável, e sem justa causa. Ainda, quando promessas e expectativas são quebradas, e quando são violadas regras, direitos e liberdade pessoal (Ramírez & Andreu, 2006). Para se compreender os prejuízos decorrentes de elevados níveis de raiva experienciados com frequência, é importante conhecer o curso desenvolvimental da raiva.

### **Aspectos Desenvolvimentais da Raiva**

No curso do desenvolvimento, as primeiras respostas de raiva, incluindo expressão facial e instrumental (por exemplo, retirar o braço), foram identificadas em crianças de oito semanas que passaram por um procedimento de aprendizagem/extinção de estímulos agradáveis. Porém, crianças de oito semanas que não haviam passado por tal procedimento de condicionar e extinguir a exposição a estímulos agradáveis não apresentaram respostas de raiva. No entanto, aos quatro meses, independentemente de manipulação experimental, as crianças parecem desenvolver resposta de raiva frente à perda de controle e à retirada de estímulo agradável (Lewis, Alessandri, & Sullivan, 1990).

A análise do curso desenvolvimental da raiva e sua regulação revela que o papel e o significado da raiva no repertório de uma criança muda com o desenvolvimento. Por exemplo, quando alguém restringe o movimento do bebê ou uma barreira é colocada entre ele e um objeto desejado, a raiva direciona o comportamento (por ex., a criança se debate ou afasta a barreira) no sentido de reduzir a raiva e alcançar a meta. No entanto, na medida em que o bebê se torna mais autônomo há uma alteração na maneira como os pais veem e reagem a ele. Os pais passam a perceber o bebê como autônomo, responsável, e com raiva e, provavelmente, irão expressar a raiva em relação aos seus bebês. Embora o bebê comece a aprender que a expressão de raiva nem sempre funciona, ele ainda pode usá-la na intenção de alcançar os objetivos (Patterson, Littman, & Bricker, 1967, como citado em Lemerise & Dodge, 2008).

Acessos de raiva são comuns nas idades de 18 meses a quatro anos e tendem a diminuir com o passar dos anos. A análise da narrativa de pais sobre comportamentos de

birra de seus filhos com idade entre 18 a 60 meses indicou que alta intensidade de raiva como gritar, bater ou chutar diminui com a idade ao passo que comportamentos indicativos de baixa intensidade de raiva como resmungar ou bater os pés aumenta ao longo da infância (Potegal, Kosorok, & Davidson, 2003).

Com a passagem da primeira para segunda infância, o círculo social se amplia e os pares se tornam importantes eliciadores e socializadores da raiva. Nessa etapa do desenvolvimento, as crianças devem aprender a coordenar seus objetivos com os dos outros, que são menos indulgentes que os pais, e expressões de raiva modulam essas novas relações. Assim, objetivos de afiliação passam a mediar a regulação da raiva nas crianças dessa faixa etária, que devem controlar a estimulação a fim de manter a brincadeira com os pares e conservar a amizade (Lemerise & Dodge, 2008).

Achados semelhantes são encontrados quando se estuda a experiência de raiva ao longo de todo o desenvolvimento, ou seja, ocorre uma diminuição e mudanças na expressão da raiva. Adultos mais velhos relataram experiência de raiva com menor frequência em situações interpessoais. Comparando-se quatro faixas etárias (15-18; 19-30; 31-59 e 60-84), houve uma disposição gradativa, conforme aumentava a faixa etária, em relatar diminuição da experiência de raiva (Blanchard-Fields & Coats, 2008).

Além da diferença na experiência e expressão da raiva conforme a faixa etária há ainda variação quando se comparam os gêneros. De acordo com Chaplin e Aldao (2013), os meninos tendem a expressar raiva com mais frequência que as meninas na primeira infância, na fase pré-escolar e na terceira infância, em situações negativas, sozinhos ou com os pares, o que contribui para maior risco de os meninos desenvolverem transtorno da conduta. Porém, na adolescência ocorre uma mudança no padrão de expressão emocional e as meninas passam a expressar mais emoções externalizantes comparadas aos meninos. Diferenças entre os gêneros também foram encontradas no estudo de Calvete e Orue (2012), sendo que os meninos obtiveram escores mais altos em comportamento agressivo, atribuição hostil e raiva quando comparados às meninas. Em contrapartida, Archer (2004), em uma revisão sobre diferenças entre comportamentos agressivos e expressão de raiva entre meninos e meninas, não encontrou diferenças na experiência de raiva entre os gêneros.

O curso desenvolvimental da raiva revela que, de uma maneira geral, há uma tendência das crianças em apresentar menos frequentemente episódios de raiva e a manejar a emoção de forma apropriada, pautando-se nas consequências sociais decorrentes de explosões de raiva. No entanto, nem todas as crianças adquirem essas habilidades de manejo da raiva e passam a apresentar prejuízos decorrentes da expressão desadaptativa

dessa emoção. As consequências negativas do manejo desadaptativo da raiva serão abordadas na sequência.

### **Desregulação da Raiva e Consequências para o Desenvolvimento**

Problemas de comportamento infantil apresentam uma prevalência relativamente alta no Brasil (24%), sendo que os comportamentos externalizantes são mais comuns (31,8%) comparados aos internalizantes (15,2%) (Anselmi, Piccinini, Barros, & Lopes, 2004). Comportamentos externalizantes são ações expressas diretamente no ambiente e envolvem comportamento agressivo e violação de regras. Um estudo longitudinal investigou 3652 indivíduos dos 13 aos 53 anos com o objetivo de descrever resultados de longo prazo associados com comportamento externalizante na adolescência. Professores preencheram uma lista de sintomas externalizantes quando os participantes tinham entre 13 e 15 anos. Os resultados indicaram que 348 adolescentes foram identificados com problemas externalizantes graves, 1051 com comportamentos externalizantes moderados e 2253 sem comportamentos externalizantes. Foi identificada maior probabilidade de abandonar a escola em 65% dos adolescentes que apresentaram com problemas externalizantes graves, 52% daqueles com problemas externalizantes moderados e 30% dos adolescentes sem comportamentos externalizantes. No que concerne à saúde mental, relações sociais e familiares, problemas econômicos e educacionais, os adolescentes com comportamentos externalizantes graves evidenciaram mais problemas (40%), quando comparados aos indivíduos com comportamentos externalizantes moderados (28,3%), e sem comportamentos externalizantes (17%) (Colman et al., 2009).

O comportamento agressivo, que faz parte dos comportamentos externalizantes, pode ser definido como qualquer forma de comportamento com o objetivo de ferir, prejudicar ou produzir consequências aversivas a outro ser vivo que tende a se esquivar dessa ação (Anderson & Huesmann, 2003). A agressão pode ser dividida em dois tipos: a agressão hostil, também chamada de agressão reativa, e a agressão instrumental, igualmente conhecida como agressão proativa. A distinção entre esses tipos de agressão considera três aspectos centrais: (a) o objetivo inicial do comportamento; (b) a presença da raiva; e (c) o envolvimento de planejamento e pensamento. A agressão hostil seria um comportamento impulsivo e impensado, emocionalmente carregado e dirigido pela raiva, cujo objetivo primário seria promover dano a outrem. Ocorre como uma reação a uma provocação percebida. A agressão hostil tende a estar associada a um viés na interpretação acerca da intenção de terceiros, ou seja, a uma tendência recorrente em interpretar o

comportamento de outros indivíduos como tendo um propósito de ferir, maltratar ou humilhar. Frente a tais interpretações, é comum a agressão hostil vir acompanhada de comportamentos disruptivos, como por exemplo, violência física. Por sua vez, a agressão instrumental é proposital, premeditada, planejada e orientada por um objetivo que para ser alcançado pode envolver a provocação de dano. A agressão instrumental não aparece associada à provocação ou à raiva (Spielberger et al., 1983).

Ao investigar agressão hostil/reativa e instrumental/proativa na segunda infância, verificou-se que a agressão proativa associou-se a menor rejeição entre os pares, a menores níveis de raiva, e a melhores habilidades de regulação emocional. Por sua vez, a agressão reativa associou-se a maior rejeição pelos pares, maiores níveis de raiva e declínio das habilidades de regulação emocional ao longo do tempo. Adicionalmente, raiva mostrou-se significativamente associada à elevação de diversos comportamentos agressivos (Ostrov, Murray-Close, Godleski, & Hart, 2013). Aparentemente, a agressão instrumental/proativa aparece pouco associada a elevados níveis de raiva e tende a promover mais prejuízos para o ambiente do que para a própria criança. Já a agressão hostil/reativa parece apresentar-se mais frequentemente em associação à raiva e gerar mais danos à criança.

Embora diversas pesquisas tenham constatado a diferença entre agressão hostil/reativa e agressão instrumental/proativa (ver revisões: Kempes, Matthys, Vries, & Engeland, 2005; Vitiello & Stoff, 1997), Bushman e Anderson (2001) salientam que tal dicotomia não é adequada para compreender casos de agressão reais, que tendem a ser motivados por diversos fatores e, portanto implicados tanto pela agressão hostil como instrumental. Relativo a essa crítica, Kempes et al. (2005) pontuam que a correlação observada entre os subtipos deve-se ao fato de que as crianças podem demonstrar ambos os tipos de agressão.

Considerando a relação entre níveis exacerbados de raiva e comportamentos agressivos, em especial na agressão hostil/reativa, considera-se relevante ressaltar os elementos relacionados às causas e preditores da agressão de modo a se compreender o papel e a relação da raiva com os comportamentos agressivos, uma vez que tendem a aparecer conjuntamente.

#### Causas e Preditores da Agressão

Comportamentos agressivos têm sido atribuídos a uma inabilidade em regular respostas emocionais frente a estímulos eliciadores de raiva (Powell, Lochman, Boxmeyer, Barry, & Young, 2010, como citado em Larson & Lochman, 2011). Agressão também decorre de déficits em estratégias de resolução de problemas sociais, de alta intensidade

emocional geral, e de grande magnitude dos níveis de raiva na escola (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994).

Anderson e Bushman (2002) assinalam cinco fatores que alocam a raiva como um dos elementos causais da agressão. Primeiro, a raiva pode interferir em processos cognitivos de alto nível empregados no julgamento e raciocínio moral. Assim, a raiva diminuiria processos inibitórios provendo justificativa para a retaliação agressiva. Segundo, a raiva mantém a intenção agressiva ao longo do tempo, na medida em que aumenta a atenção direcionada aos estímulos provocadores, amplia a profundidade de processamento desses estímulos, e incrementa a recordação desses eventos. Terceiro, a raiva é usada como pista para interpretar situações sociais e, frente a estímulos ambíguos, a raiva tende a direcionar o processamento da informação para interpretações hostis. Quarto, a raiva age como pré-ativação para pensamentos agressivos, comportamentos, e *scripts* sociais associados. Finalmente, a raiva aumenta os níveis de estimulação fisiológica que potencializam a ação. Dessa maneira, a raiva tende a diminuir a inibição de comportamentos agressivos; manter a intenção hostil por mais tempo; gerar tendenciosidade negativa no processamento da informação social; facilitar o acesso a informações relacionadas à agressão e originar energia para a ação agressiva.

Ao investigar o curso longitudinal da agressão verificou-se que tal comportamento na infância foi preditor de raiva e de hostilidade na vida adulta após 27 anos (Hakulinen, Jokela, Hintsanen, Merjonen, et al., 2013). Estilo hostil de práticas parentais de educação infantil e baixo nível socioeconômico dos pais na infância e adolescência foram preditores de hostilidade e raiva na vida adulta, 15 anos após a avaliação inicial. Componentes do estilo hostil de práticas parentais de educação infantil, como atribuir baixo significado emocional à criança, baixa tolerância ao comportamento da criança, e estilo disciplinar rígido foram preditores de raiva e hostilidade posteriores. Isto é, aqueles indivíduos cujos pais adotaram um estilo de educação hostil apresentaram pouca mudança nos níveis de hostilidade, ou seja, os níveis de hostilidade permaneceram mais altos do que daqueles indivíduos cujos pais não adotaram uma prática parental hostil. Além disso, entre aqueles cujos pais possuíam alto nível socioeconômico, os níveis de hostilidade declinaram mais rapidamente quando comparados àqueles com baixo nível socioeconômico. Isso porque baixo *status* socioeconômico caracteriza-se como um fator familiar de risco e, crescer em uma família de risco pode desempenhar uma influência negativa sobre o manejo da emoção, desenvolvimento da expressão emocional, competência social, saúde física e mental (Hakulinen, Jokela, Hintsanen, Pulkki-Raback, et al., 2013).

Além de fatores familiares, também variáveis associadas ao processamento da informação social do ambiente escolar relacionaram-se ao comportamento agressivo. Musher-Eizenman et al. (2004) avaliaram o comportamento agressivo de crianças com idade entre oito e 10 anos a partir de um modelo teórico, investigando as seguintes variáveis: (1) fatores ambientais que incluem exposição à agressão no meio escolar (testemunhar agressão e vitimização - receber agressão física e verbal direta e/ou indireta); (2) crenças sociais sobre agressão (isto é, aprovação da criança sobre o uso de agressão para retaliação; fantasias sobre agressão; autoavaliações de que comportar-se agressivamente não geraria tristeza; preocupação sobre as consequências de comportar-se agressivamente); (3) regulação da emoção (capacidade para controlar a raiva e tendência a se comportar impulsivamente); (4) comportamento agressivo direto e indireto (comportamento agressivo direto inclui gritar ou bater em alguém e comportamento agressivo indireto envolve inventar histórias sobre outra pessoa para colocá-la em problemas).

Os resultados do estudo de Musher-Eizenman et al. (2004) indicaram que variáveis ambientais (especialmente testemunhar agressão) e variáveis de regulação das emoções (controle da raiva) foram preditoras de crenças sociais sobre agressão, que por sua vez, foram preditoras de comportamento agressivo. Ou seja, presenciar agressões na escola e apresentar pobre manejo emocional da raiva foram preditores de pensamentos de aprovação da agressão para retaliar vitimização, fantasias sobre a agressão, e a análise de que comportar-se de forma agressiva não geraria tristeza, e essas crenças aumentaram a probabilidade de a criança apresentar comportamento agressivo.

Não obstante, no mesmo estudo, impulsividade e comportamento agressivo não sofreram mediação das crenças sociais, tendo sido observados efeitos diretos da impulsividade sobre a agressão, sugerindo que em crianças impulsivas o comportamento agressivo pode não ser mediado pelas crenças da criança. Sofrer vitimização direta ou indireta apresentou baixo impacto sobre a agressão, ou seja, há uma tendência de crianças vítimas apresentarem problemas internalizantes ao invés de problemas externalizantes. Ser vítima relacionou-se apenas a fantasias sobre agressividade. Baixos níveis de controle da raiva foram preditores de crenças de que agressão direta e indireta eram respostas apropriadas em situações de provocação. Isso significa que crianças com baixo controle da raiva podem apresentar comportamentos agressivos mais frequentemente por acreditar que agressão direta e/ou indireta é uma resposta adequada frente a situações de provocação. Esses resultados sugerem que o comportamento das crianças é mediado por aquilo que elas pensam sobre agressão direta e indireta. Isso está de acordo com a teoria do processamento

da informação social que propõe que uma pista ambiental (estar exposto à agressão) ou uma pista emocional (raiva) ativa uma rede de informações (Musher-Eizenman et al., 2004).

Esses resultados sugerem que para crianças impulsivas a intervenção para diminuir a frequência de comportamentos agressivos deve pautar-se no controle dos impulsos, o que envolve técnicas comportamentais. Por sua vez, a diminuição de comportamentos agressivos em crianças que presenciam agressão na escola e que possuem poucas habilidades de regulação da raiva perpassaria a análise das cognições das crianças acerca de atos agressivos, de modo a compreender como essas crianças interpretam as pistas sociais e de que maneira passam a se comportar a partir dessas interpretações. Considerando o papel mediador das cognições para a experiência e intensidade da raiva e consequente comportamento agressivo, considera-se relevante compreender de que maneira a teoria do processamento da informação social explica a relação entre as emoções e o processamento das pistas sociais.

### **Teoria do Processamento da Informação Social**

A teoria do processamento da informação social é um modelo proposto por Dodge (1986) e parte do princípio que a interpretação da criança sobre as situações influencia os comportamentos. Segundo o modelo, a criança vivencia uma situação social com um conjunto de capacidades e predisposições dadas biologicamente, tais como habilidades motoras e temperamento. Ela pode lançar mão de sua base de dados, construída a partir de experiências anteriores, bem como de pistas sociais presentes na situação, como por exemplo, as expressões faciais dos outros. A teoria do processamento da informação social postulou uma sequência de seis etapas interativas de processos cognitivos, que ocorrem em paralelo, a partir das quais a criança realiza a resolução de problemas sociais de forma competente. Essas etapas são codificadas a partir de pistas sociais, interpretação das pistas, busca de respostas, decisão da resposta e desempenho do comportamento. Crick e Dodge (1994) reformularam o modelo e acrescentaram o elemento emocional. A partir de então, a emoção passou a ser compreendida como influenciando e sendo influenciada por cada estágio do modelo. No modelo reformulado, cognição e emoção estão entrelaçadas e as emoções podem ser vistas como tendo a capacidade de incrementar ou interromper a eficiência do processamento da informação.

Crick e Dodge (1994) indicam que, durante a codificação (estágios 1 e 2), o indivíduo recebe e codifica os estímulos internos ou externos, voltando atenção para uns estímulos em detrimento de outros. Em seguida, seleciona e codifica pistas particulares da

situação e, baseado nessas pistas, interpreta o que está ocorrendo. Todos os processos de interpretação que ocorrem nesses estágios podem ser guiados por uma base de informações armazenadas na memória. A criança registra as pistas, depois interpreta a situação, relacionando os estímulos codificados ao conhecimento prévio armazenado na memória.

Crianças agressivas têm uma forte tendência a direcionar a atenção a pistas hostis e a excluir pistas não hostis, ou seja, em situações neutras ou ambíguas crianças agressivas selecionam enviesadamente estímulos relacionados à provocação e ameaça (Dodge & Frame, 1982; Dodge & Newman, 1981; Dodge & Somberg, 1987). Depois que a criança selecionou a pista à qual prestará atenção, precisará dar significado a ela por representação mental e interpretação. Comportamento agressivo foi significativamente associado a um viés de atribuição hostil em diversos estudos revisados sistematicamente (De Castro, Veerman, Koops, Bosch, & Monshouwer, 2002), o que indica que participantes com níveis elevados de viés de atribuição hostil têm maiores chances de adotar um comportamento agressivo frente a seus pares (Molano, Jones, Brown, & Aber, 2013). Um exemplo do viés atributivo é o fato de que meninos agressivos se percebem como menos agressivos do que realmente são e percebem os outros como mais agressivos. Assim, meninos agressivos tendem a atribuir a responsabilidade para o conflito aos pares (Lochman & Dodge, 1998).

O terceiro estágio envolve a clarificação dos objetivos que o indivíduo deseja obter e envolve selecionar o objetivo desejado (por exemplo, afiliar-se ou esquivar-se da punição). O objetivo escolhido afetará a escolha da resposta para resolver o conflito (Crick & Dodge, 1994).

O quarto e quinto estágios envolvem um processo de gerar e avaliar soluções potenciais para lidar com o problema, provavelmente pensando nas consequências de cada uma delas. A criança procura em seu repertório possíveis respostas para a situação a partir da memória de longo prazo. Crianças agressivas apresentam deficiência tanto na qualidade como na quantidade de soluções para o problema. Crianças agressivas oferecem menos soluções com afirmações verbais e mais soluções com ações diretas e respostas fisicamente agressivas. Ainda, avaliam o comportamento agressivo como menos negativo e mais positivo. Na sequência ocorre a execução da resposta (Crick & Dodge, 1994; Vasconcellos, Picon, Prochnow, & Gauer, 2006).

Uma versão reformulada do modelo de Processamento das Informações Sociais de Crick e Dodge (1994) foi proposta por Lemerise e Arsenio (2000), enfatizando o papel das emoções no processamento da informação social. Nessa proposta, Lemerise e Arsenio (2000) pontuam que a emotividade e as habilidades regulatórias afetam o processamento da informação social e emocional e a tomada de decisão em situações de desafio social.

Segundo essa visão, a criança entra em uma situação social com um nível de estimulação fisiológica geral, que pode ou não estar relacionada à situação. Além disso, as crianças variam quanto às habilidades de regulação da estimulação. Assim, as emoções e/ou estimulação prévia podem afetar o que será observado no ambiente social e tornar mais provável a recordação de informação congruente com o humor, o que influenciará a interpretação das pistas sociais. A intensidade com a qual a criança experiencia as emoções e a habilidade dela em regular a emoção também influenciará o que será reconhecido e o significado que será atribuído à situação. Quanto ao estágio 3, a revisão do modelo propõe que as pistas emocionais provenientes dos pares podem influenciar os objetivos da criança, por exemplo, pistas afetivas positivas podem promover o objetivo de afiliação pelo desejo de manter a atividade agradável ou ainda pelo receio em promover mal estar no colega. Os autores salientam que a criança tem maior probabilidade em considerar a reação do outro se ela se preocupa acerca de o outro gostar ou não dela. Finalmente, o que pode influenciar o estágio 6 é a intensidade da emoção experienciada, ou seja, sob forte estimulação emocional é mais difícil desempenhar ações regulatórias corretamente.

A ruptura em qualquer um desses processos pode resultar em comportamento agressivo. Crianças agressivas têm dificuldade em cada um desses estágios. Elas são propensas a distorções cognitivas quando codificam a informação social (estágio 1); e quando interpretam eventos sociais e intenção dos outros (estágio 2); apresentam diferenças nos objetivos sociais (estágio 3); déficits cognitivos em gerar soluções alternativas adaptativas para problemas (estágio 4); avaliar as consequências das diferentes soluções (estágio 5); e déficits comportamentais em agir quanto à solução mais apropriada (estágio 6). Essa distorção no processamento da informação social refere-se a um viés na atribuição hostil que frequentemente leva a um aumento na estimulação da raiva e comportamento agressivo (Larson & Lochman, 2011; Lochman & Lenhart, 1993).

Dodge e Somberg (1987) investigaram o viés de atribuição hostil comparando crianças agressivas e não agressivas, com idade entre oito e 10 anos, em três condições: (1) viés de atribuição em resposta a estímulos de provocação ambígua; (2) precisão de atribuição em resposta a estímulos claros de provocação e a resposta comportamental para todos os estímulos; e (3) a previsão dessas respostas comportamentais a partir das atribuições. Meninos agressivos apresentaram maior atribuição hostil à provocação dos pares e menos habilidade de interpretar precisamente as intenções dos pares quando comparados aos não agressivos. Eles tenderam a atribuir um viés hostil aos pares mesmo quando a evidência de hostilidade dos pares não estava clara, e ainda responderam com mais agressividade à pista hostil do que à pista pró-social. A resposta comportamental

relacionou-se significativamente com a intenção, ou seja, quando o sujeito percebeu o par como sendo hostil, ele foi mais propenso a responder agressivamente do que quando percebeu o par sendo benigno.

Outro estudo verificou a relação entre agressão e a percepção de ameaça em um grupo de crianças, a maioria meninos com idade entre seis e 14 anos, com problemas de aprendizagem e de comportamento. A percepção de ameaça foi avaliada pela reação das crianças a histórias de situações sociais ambíguas. Foram encontradas pequenas correlações entre agressão e percepção de ameaça, ou seja, altos níveis de agressão foram associados à alta frequência de percepção de ameaça, altas taxas de ameaça, altos níveis de cognições e emoções negativas e detecção precoce de ameaça. A variável “problemas sociais” foi a melhor preditora da maioria das anormalidades na percepção de ameaça. Os autores concluíram que processos cognitivos distorcidos envolvidos no processamento da informação social contribuem para a patogênese da agressão e outros problemas sociais (Muris, Merckelbach, & Walczak, 2002).

A avaliação longitudinal do viés de atribuição hostil constatou que baixa compreensão do estado mental e emocional dos outros e pobres habilidades verbais nos anos pré-escolares foram preditores de tendência a atribuições hostis posteriormente (Choe, Lane, Grabell, & Olson, 2013). Esses achados sugerem a importância do desenvolvimento de um bom repertório de habilidades verbais e a correta discriminação do estado emocional dos outros de modo a evitar a atribuição hostil e consequente comportamento agressivo.

Compreender como crianças agressivas processam a informação social é importante para se verificar as estratégias empregadas por elas para manejar a raiva associada ao comportamento agressivo. A estreita relação entre viés de atribuição hostil, alta intensidade da raiva e comportamentos externalizantes torna necessária a avaliação de todas essas variáveis juntamente a possíveis déficits na regulação da raiva em crianças agressivas. Depois desse preâmbulo sobre as variáveis relacionadas à raiva, serão discutidas, na sequência, as estratégias de regulação da raiva e os tratamentos cognitivo-comportamentais para manejo da raiva em crianças.

### **Manejo da Raiva**

Embora a raiva seja uma emoção natural, a intensidade e frequência com a qual é experimentada podem trazer consequências negativas ao indivíduo, dependendo da maneira como ele lida com os episódios de raiva. Déficits no manejo da raiva tendem a gerar prejuízos à adaptação e funcionamento social. Excesso de controle da raiva,

caracterizado por baixos níveis de expressão desta emoção, em longo prazo pode promover a expressão explosiva da raiva, resultando em violência extrema (Allan & Gilbert, 2002). Os resultados negativos de explosões de raiva podem incluir: danos físicos a si, a outros e a objetos, relacionamentos pobres entre os pares, déficits acadêmicos, abandono escolar, abuso de substâncias, psicopatologias posteriores, problemas de saúde, tais como hipertensão e doença cardiovascular e problemas com a lei (Larson & Lochman, 2011).

Quando a criança busca preservar as relações com os pares, tende a se engajar mais fortemente na regulação adaptativa da raiva. No entanto, dificuldades de relacionamentos com os pares podem reduzir a oportunidade e a motivação da criança para aprender a manejar a raiva, trazendo como consequência problemas para lidar com essa emoção. Crianças com dificuldade em manejar a raiva no contexto escolar apresentam risco de problemas de comportamento. Além disso, crianças que têm sido diagnosticadas com transtornos externalizantes mostram déficits na expressão, avaliação, e regulação das emoções, em especial a raiva (Lemerise & Dodge, 2008).

Ao avaliar a regulação da raiva infantil e comportamentos externalizantes, os pesquisadores Morris, Silk, Steinberg, Terranova, e Kithakye (2010) verificaram que, de acordo com os professores, aquelas crianças que mostraram raiva mais intensa tinham maior probabilidade do que os pares de mostrar problemas externalizantes em sala de aula. Esse padrão se repetiu dois anos depois. Entretanto, crianças com elevados níveis de raiva mostraram menos comportamento externalizante quando usaram estratégias de refocalização da atenção. Refocalização da atenção também foi associada com baixos níveis de raiva expressada tanto na primeira avaliação como dois anos depois, sugerindo que refocalização da atenção pode ser uma estratégia regulatória efetiva para crianças com alta reatividade à raiva.

Fabes e Eisenberg (1992) indicaram que respostas de enfrentamento à raiva em crianças com idade entre 3,5 e 5,9 anos durante brincadeira livre variaram de acordo com a causa da raiva. Quando a raiva foi causada por agressão física por outra criança, 18% das respostas de enfrentamento envolveram vingança agressiva. No entanto, considerando todos os eventos eliciadores de raiva, o uso de retaliação agressiva (tanto física quanto verbal) ocorreu apenas em aproximadamente 8% dos conflitos de raiva observados, o que mostra que a maioria dos conflitos relacionados à raiva eliciou respostas de enfrentamento não agressivas. Os meninos apresentaram maior probabilidade, quando comparados às meninas, de ventilar a raiva quando furiosos, enquanto as meninas tenderam a usar resistência ativa com mais frequência (por exemplo, afirmar-se verbalmente). Crianças mais populares e mais competentes socialmente tiveram menor probabilidade de se

envolver em conflitos de raiva e maior probabilidade de lidar com provocações de raiva de maneira não agressiva. Essas crianças apresentaram maior probabilidade de usar o alto *status* social para lidar com as provocações de raiva (por exemplo, elas ameaçaram não gostar ou não brincar mais com o provocador). Em contraste, crianças com baixa competência social apresentaram maior probabilidade de utilizar agressão ou outra resposta de enfrentamento que não se direcionava ao conflito social (por exemplo, ventilar a raiva ou buscar ajuda de um adulto). Meninos populares e competentes apresentaram menor probabilidade de se tornar completamente raivosos devido à agressão física e rejeição social. A raiva observada nas crianças foi inversamente relacionada a medidas de popularidade (meninos) ou competência social (meninas). Crianças mais velhas apresentaram baixa probabilidade de lidar com a raiva usando estratégias de enfrentamento de esquiva (por ex., sair ou buscar o professor) e relativamente maior probabilidade de defenderem a si mesmas de maneiras não agressivas (somente as meninas) (Fabes & Eisenberg, 1992).

Ao avaliar as estratégias de regulação da raiva em situações de provocação entre os pares, Champion (2009) encontrou diferenças nas respostas comparando crianças que experienciavam baixo e alto nível de raiva, indicando que o ensino do manejo da raiva pode ser diferenciado, considerando os níveis de estimulação prévios exibidos pela criança. Crianças que experienciaram baixos níveis raiva em contextos de provocação apresentaram maior probabilidade em responder à provocação ignorando o evento ou usando distração e também esperaram resultados mais positivos para si mesmas independente do uso de respostas não assertivas. Por outro lado, o autor propõe que as crianças que apresentam alta reatividade emocional podem precisar de estratégias concretas, como remover-se fisicamente da situação, engajar-se em outra atividade ou distanciar-se cognitivamente para gerenciar a raiva com sucesso, pois ao experienciar altos níveis de raiva essas crianças podem demonstrar angústia ao ignorar a provocação ou tentar distrair-se da raiva. Quando crianças com níveis intensos de raiva deixam a situação, no entanto, diminuem a probabilidade de exibir inadvertidamente esta emoção. Tais conclusões derivaram dos resultados que indicaram que duas das respostas não assertivas, afastar-se e distração, não pareceram funcionar bem para as crianças mais reativas à raiva, pois, segundo o autor, a criança que tenta sem sucesso voltar sua atenção para outro lugar ainda permanecerá envolvida com o colega provocador. Em longo prazo, esse tipo de comportamento pode contribuir para uma reputação negativa com os pares, alimentar crescente motivação para a retaliação no futuro, e provocar resultados mais negativos (Champion, 2009).

Diante dos amigos do mesmo sexo, as estratégias de regulação da raiva empregadas na terceira infância modificam-se quando o indivíduo chega à adolescência. Uma pesquisa longitudinal realizada por Von Salisch e Vogelgesang (2005) verificou que a estratégia de negociação com o amigo frente ao evento gerador de raiva aumentou ao longo de cinco anos entre o final da infância e a adolescência. A tendência do participante em duvidar da legitimação de seu sentimento de raiva e culpar a si mesmo diminuiu significativamente entre a infância e adolescência. Além disso, estratégias agressivas e de distanciamento foram relatadas menos frequentemente pelos participantes quando eles eram adolescentes. Blanchard-Fields e Coats (2008) encontraram que adultos na faixa etária dos 60 a 84 anos também tenderam a usar estratégias mais passivas e menos estratégias proativas de regulação da raiva quando comparados aos grupos etários mais jovens, indicando que há uma alteração ao longo do curso do desenvolvimento de estratégias mais ativas para estratégias mais passivas para lidar com a raiva.

Considerando a associação entre intensidade da raiva, estratégias desadaptativas empregadas para manejá-la, comportamentos agressivos e os consequentes prejuízos decorrentes, é importante investigar as estratégias de manejo da raiva empregadas pelas crianças bem como diferenciar entre a expressão saudável da raiva de comportamentos agressivos e transtornos disruptivos, nos quais é comum a expressão de irritabilidade, explosões de raiva e agressividade. Ao se verificar os estímulos-gatilho geralmente associados ao desencadeamento da raiva, e as dificuldades da criança em moderar a experiência emocional, torna-se possível planejar e intervenções direcionadas às dificuldades específicas da criança nessa temática.

### **Considerações finais**

A raiva é uma emoção básica comumente associada a comportamentos externalizantes quando sua expressão é intensa e atrelada a comportamentos internalizantes quando colocada “para dentro”. Não obstante, aprender a expressá-la adequadamente auxilia na adaptação do indivíduo e na redução dos danos decorrentes de sua vivência extrema. Diversos são os fatores que podem conduzir à experiência de raiva e estar ciente deles facilita o engajamento do indivíduo em estratégias regulatórias. Com o desenvolvimento, essa emoção tem sua frequência e intensidade de expressão diminuída. No entanto, dificuldades com seu manejo na idade escolar podem ser preditoras de problemas futuros, o que requer intervenção preventiva.

## Referências

- Allan, S., & Gilbert, P. (2002). Anger and anger expression in relation to perceptions of social rank, entrapment and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences, 32*(3), 551-565. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00057-5
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 27-51. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Anderson, C. A., & Huesmann, R. (2003). Human aggression: a social-cognitive view. In A. H. Michael, & J. Cooper (Eds.), *The Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 296-323). Recuperado de <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2000-2004/03AH.pdf>
- Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C., & Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 779-788. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00271.x
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*(4), 291-322. doi:10.1037/1089-2680.8.4.291
- Blanchard-Fields, F., & Coats, A. H. (2008). The experience of anger and sadness in everyday problems impacts age differences in emotion regulation. *Developmental Psychology, 44*(6), 1547-1556. doi: 10.1037/a0013915
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review, 108*(1), 273-279. doi: 10.1037/0033-295X.108.1.273
- Calvete, E., & Orue, I. (2012). The role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 36*(5), 338-347. doi: 10.1177/0165025412444079
- Champion, K. M. (2009). Victimization, anger, and gender: Low anger and passive responses work. *American Journal of Orthopsychiatry, 79*(1), 71-82. doi: 10.1037/a0015340
- Choe, D. E., Lane, J. D., Grabell, A. S., & Olson, S. L. (2013). Developmental precursors of young school-age children's hostile attribution bias. *Developmental Psychology, 49*(12), 2245-2256. doi: 10.1037/a0032293
- Colman, I., Murray, J., Abbott, R. A., Maughan, B., Kuh, D., Croudace, T. J., & Jones, P. B. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort. *British Medical Journal, 338*, 1-8. doi: 10.1136/bmj.a2981

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, *10*(4), 498-510. doi: 10.1037/a0018428
- De Castro, B. O., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, *73*(3), 916-934. doi: 10.1111/1467-8624.00447
- Deffenbacher, J. L. (1999). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*, *55*(3), 295-309. doi: 10.1002/(SICI)1097-4679(199903)55:3<295::AID-JCLP3>3.0.CO;2-A
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirâmide.
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, *5*(1), 49-70. doi: 10.1590/S1413-294X2000000100004
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: the Minnesota Symposia on Child Psychology*, *18*, 77-125. Recuperado de: <http://books.google.com.br/books?id=9mSYAgAAQBAJ&lpg=PA176&dq=Cognitive%20perspectives%20on%20children%20social%20and%20behavioral%20development%3A&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q=Cognitive%20perspectives%20on%20children%20social%20and%20behavioral%20development:&f=false>
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, *53*(3), 620-635. doi: 10.2307/1129373
- Dodge, K. A., & Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, *90*(4), 375-379. doi: 10.1037/0021-843X.90.4.375
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, *58*(1), 213-224. doi: 10.2307/1130303

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development, 65*(1), 109-128. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00738.x
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*(3/4), 169-200. doi: 10.1080/02699939208411068
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63*(1), 116-128. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb03600.x
- Hakulinen, C., Jokela, M., Hintsanen, M., Merjonen, P., Pulkki-Raback, L., Seppala, I., . . . Keltikangas-Jarvinen, L. (2013). Serotonin receptor 1B genotype and hostility, anger and aggressive behavior through the lifespan: the Young Finns study. *Journal of Behavioral Medicine, 36*(6), 583-590. doi: 10.1007/s10865-012-9452-y
- Hakulinen, C., Jokela, M., Hintsanen, M., Pulkki-Raback, L., Hintsanen, T., Merjonen, P., . . . Keltikangas-Jarvinen, L. (2013). Childhood family factors predict developmental trajectories of hostility and anger: a prospective study from childhood into middle adulthood. *Psychological Medicine, 43*(11), 2417-2426. doi: 10.1017/s0033291713000056
- He, J., Xu, Q., & Degnan, K. A. (2012). Anger expression and persistence in young children. *Social Development, 21*(2), 343-353. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00622.x
- Kempes, M., Matthys, W., Vries, H., & Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children: A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry, 14*(1), 11-19. doi: 10.1007/s00787-005-0432-4
- Larson, J., & Lochman, J. E. (2011). *Helping school children coping with anger*. Second edition. New York: The Guilford Press.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107-118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- Lemerise, E., & Dodge, K. (2008). The development of anger and hostile interactions. *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 730–741). New York: Guilford Press. Recuperado de [http://books.google.com.br/books?id=uIQQskejGwUC&lpg=PA730&ots=3N\\_IOOocwa&dq=The%20development%20of%20anger%20and%20hostile%20interactions.%20Handbook%20of%20emotions&hl=pt-](http://books.google.com.br/books?id=uIQQskejGwUC&lpg=PA730&ots=3N_IOOocwa&dq=The%20development%20of%20anger%20and%20hostile%20interactions.%20Handbook%20of%20emotions&hl=pt-)

BR&pg=PA734#v=onepage&q=The%20development%20of%20anger%20and%20hostile%20interactions.%20Handbook%20of%20emotions&f=false

- Levine, L. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development, 66*(3), 697-709. Recuperado de <https://webfiles.uci.edu/llevine/Levine%20articles%20in%20pdf/Levine%20--%20Child%20Dev%20--%201995.pdf>
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1990). Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology, 26*(5), 745-751. doi: 10.1037/0012-1649.26.5.745
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. (2010). *Treino cognitivo da raiva: o passo a passo do tratamento*. Rio de Janeiro: editora cognitiva.
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development and Psychopathology, 10*(03), 495-512. doi: 10.1017/S0954579498001710.
- Lochman, J. E., & Lenhart, L. A. (1993). Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models and outcome effects. *Clinical Psychology Review, 13*(8), 785-805. doi: 10.1016/S0272-7358(05)80006-6
- Molano, A., Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2013). Selection and socialization of aggressive and prosocial behavior: The moderating role of social-cognitive processes. *Journal of Research on Adolescence, 23*(3), 424-436. doi: 10.1111/jora.12034
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361-388. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Muris, P., Merckelbach, H., & Walczak, S. (2002). Aggression and threat perception abnormalities in children with learning and behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development, 33*(2), 147-163. doi: 10.1023/A:1020782208977
- Musher-Eizenman, D. R., Boxer, P., Danner, S., Dubow, E. F., Goldstein, S. E., & Heretick, D. M. L. (2004). Social-cognitive mediators of the relation of environmental and emotion regulation factors to children's aggression. *Aggressive Behavior, 30*(5), 389-408. doi: 10.1002/ab.20078
- Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski, S. A., & Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology, 116*(1), 19-36. doi: 10.1016/j.jecp.2012.12.009

- Potegal, M., Kosorok, M. R., & Davidson, R. J. (2003). Temper tantrums in young children: 2. Tantrum duration and temporal organization. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 24*(3), 148-154. doi: 10.1097/00004703-200306000-00003
- Ramírez, J. M., & Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 30* (3), 276–291. doi: 10.1016/j.neubiorev.2005.04.015
- Rotenberg, K. J. (1985). Causes, intensity, motives, and consequences of children's anger from self-Reports. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 146*(1), 101-106. doi: 10.1080/00221325.1985.9923452
- Spielberger, C.D. & Biaggio, A. (1992). *Manual do STAXI*. São Paulo: Vetor.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russel, S., & Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: the state-trait anger scale. In C. D. Spielberger, J. N. Butcher (Series Eds)., *Advances in personality assessment: Vol. 2.* (pp. 161-190). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates. Recuperado de: <http://books.google.com.br/books?id=oZrhAQAAQBAJ&lpg=PA181&dq=Advances%20in%20personality%20assessment.%20Assessment%20of%20anger%3A%20the%20state-trait%20anger%20scale.&hl=pt-BR&pg=PR6#v=onepage&q=Advances%20in%20personality%20assessment.%20Assessment%20of%20anger:%20the%20state-trait%20anger%20scale.&f=false>
- Sukhodolsky, D. G., & Scahill, L. (2012). *Cognitive-behavioral therapy for anger and aggression in children*. New York: The Guilford Press.
- Vasconcellos, S. J. L., Picon, P., Prochnow, L. P., & Gauer, G. J. C. (2006). O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes agressivos. *Estudos de Psicologia (Natal), 11*, 275-279. doi: 10.1590/S1413-294X2006000300004
- Vitiello, B., & Stoff, D. M. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*(3), 307-315. doi: 10.1097/00004583-199703000-00008
- Von Salisch, M., & Vogelgesang, J. (2005). Anger regulation among friends: Assessment and development from childhood to adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships, 22*(6), 837-855. doi: 10.1177/0265407505058702



## **Capítulo IV: Estudo II - Avaliação de uma Intervenção Cognitivo-Comportamental para o Manejo da Raiva em Crianças**

### **Tipos de Tratamento para Manejo da Raiva na Abordagem Cognitivo-Comportamental**

Sukhodolsky, Kassinove, e Gorman (2004) ressaltam que diversos programas preventivos destinam-se aos problemas relacionados à raiva na infância. Considerando os alvos do tratamento e procedimentos terapêuticos, quatro categorias de Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) para tratamento da raiva na infância foram identificadas pelos autores: (1) categoria para desenvolvimento de competências, que inclui tratamentos nos quais a modelagem orienta a expressão da raiva explícita e usa ensaio comportamental para desenvolver comportamentos sociais apropriados; (2) categoria para educação afetiva, a qual inclui tratamentos focados na experiência de raiva, técnicas de identificação da emoção, automonitoramento da excitação de raiva, e técnicas de relaxamento; (3) categoria de resolução de problemas, que inclui técnicas direcionadas a déficits e distorções cognitivas, treinamento de atribuição, e autoinstrução; e (4) categoria de tratamento eclético ou multimodal, usada para incorporar estudos que empregam vários procedimentos e orientada a dois ou mais componentes de raiva. Ao realizar uma metanálise, os autores compararam as quatro categorias de intervenção quanto ao tamanho do efeito<sup>6</sup> global. O tamanho do efeito global envolveu três componentes: agressão física, experiência de raiva e habilidades sociais. Os resultados indicaram que o desenvolvimento de competências ( $d = .79$ ) e tratamentos ecléticos ( $d = .74$ ) foram significativamente mais eficazes do que a educação afetiva ( $d = .36$ ). Tratamentos direcionados à resolução de problemas obtiveram tamanho de efeito médio ( $d = .67$ ) e não diferiram significativamente das demais modalidades terapêuticas.

No entanto, ao se analisar os parâmetros individualmente, é possível identificar tamanhos do efeito diferenciados, conforme o enfoque de tratamento. Isto é, maior tamanho do efeito foi observado no incremento das habilidades sociais nas modalidades ecléticas (.85) e de desenvolvimento de competências (.85) o que não se reproduziu nas categorias educação afetiva (.26) e resolução de problemas. De forma semelhante, quando se avaliou agressão física, maior tamanho do efeito foi observado para a categoria eclética

---

<sup>6</sup> Tamanho do efeito é uma medida quantitativa que expressa mudanças no comportamento alvo em termos de desvio padrão. Na referida pesquisa utilizou-se o teste Kruskal-Wallis para mensurar a análise de variância de múltiplas médias e o teste Mann-Whitney para aferir a diferença entre duas médias (Sukhodolsky, et al., 2004).

(.75), seguida por desenvolvimento de competências (.67), resolução de problemas (.57) e educação afetiva (.36). Finalmente, ao verificar a experiência de raiva, maior tamanho do efeito foi identificado na categoria resolução de problemas (1.05), seguida por desenvolvimento de competências (.73), abordagens ecléticas (.65) e educação afetiva (.52) (Sukhodolsky et al., 2004).

Sukhodolsky et al. (2004) sugerem que tratamentos comportamentais são mais efetivos para o manejo da raiva do que aqueles menos direcionados à modificação de comportamentos. Ao avaliar técnicas terapêuticas específicas (modelagem, discussão, role-play, feedback, identificação da emoção, relaxamento, autoinstrução, exposição, tarefas de casa, e reforço) verificou-se que apenas feedback, modelação, e tarefa de casa estavam significativamente relacionados com a dimensão do tamanho do efeito global. Além disso, o tamanho do efeito global para as crianças de sete a 10 anos de idade ( $d = .54$ ) foi menor do que para os adolescentes com idade entre 15 a 17 anos ( $d = .74$ ). Embora esta diferença não tenha sido estatisticamente significativa, a tendência sugere que as crianças mais velhas podem se beneficiar mais da TCC para problemas relacionados com a raiva. Finalmente, as crianças com gravidade moderada do problema apresentaram valores mais elevados do tamanho do efeito ( $d = .80$ ) quando comparadas a crianças com sintomas leves ( $d = .57$ ) ou graves ( $d = .59$ ).

Em outra metanálise, desta vez investigando 20 estudos que avaliaram os resultados de intervenções direcionadas à raiva, Gansle (2005) encontrou um tamanho do efeito médio de  $d = .31$ , após o tratamento. Considerando variáveis separadas, o tamanho do efeito diferiu sendo  $d = .54$  para comportamentos externalizantes,  $d = .43$  para comportamentos internalizantes e  $d = .34$  para habilidades sociais. Maior tamanho de efeito para comportamentos externalizantes foi encontrado em intervenções mais longas quando comparadas a intervenções mais breves. O maior tamanho do efeito para habilidades sociais foi para os grupos que tiveram maior número de atividades comportamentais na intervenção. Pesquisas que usaram intervenção socialmente direcionada foram mais efetivas do que aquelas que usaram intervenção autofocada, sugerindo que intervenções com componentes de identificação de problemas, geração de possíveis respostas, habilidades de comunicação, e contato visual são a melhor escolha para melhorar o manejo da raiva, os comportamentos externalizantes e as habilidades sociais quando comparadas a intervenções autofocadas com componentes como reconhecimento e nomeação de emoções, relaxamento, visualização e imagens.

Em ainda outro estudo de metanálise (Candelaria, Fedewa, & Ahn, 2012) investigou-se a efetividade de intervenções para manejo da raiva e as implicações sociais e emocionais

para a criança. A partir da análise de 60 estudos constatou-se um efeito moderado da intervenção ( $d = .27$ ) em reduzir as consequências emocionais e comportamentais negativas, incluindo raiva, agressão e perda do controle. O estudo constatou ainda que o role-play não é efetivo quando usado como única técnica de intervenção e que o componente de resolução de problemas da TCC foi considerado um dos mais efetivos em diminuir as consequências negativas para a criança. No entanto, quando a resolução de problemas é agrupada a outros componentes do tratamento, como habilidades de enfrentamento e role-play, o efeito médio geral é reduzido assim como o tamanho do efeito individual para essas estratégias de tratamento não é tão elevado. Adicionalmente, à exceção do role-play, não foram encontradas diferenças entre o enfoque dado na intervenção, por exemplo, o ensino de habilidades de solução de problemas ou consciência emocional. Isso indica que o tratamento foi efetivo independente do foco dado por ele. Os resultados mais positivos encontrados pelos programas foram a diminuição dos relatos de comportamentos agressivos e de sentimentos de raiva das crianças. Em suma, os resultados sugerem que a intervenção para o manejo da raiva, independente das características do participante ou do tipo e foco do tratamento, produz efeitos positivos no comportamento, nas emoções e no meio social da criança.

Os resultados encontrados por Candelaria et al. (2012) diferem dos resultados obtidos na metanálise de Sukhodolsky et al. (2004) em dois aspectos centrais, o tamanho do efeito e o impacto do role-play para o manejo da raiva. Os primeiros salientam que a diferença no tamanho do efeito encontrado pode relacionar-se à discrepância entre os componentes do tratamento nos estudos incluídos na revisão. Quanto ao role-play, Candelaria et al. (2012) afirmam que a técnica por si só pode não prover habilidades suficientes de modo que a criança se sinta confiante em lidar com situações nas quais a raiva é eliciada. Ainda, que outros componentes da intervenção (como habilidades de solução de problemas ou consciência emocional) podem influenciar os resultados obtidos pelas crianças.

Hektner, August, Bloomquist, Lee, e Klimes-Dougan (2014), em outra revisão da literatura, porém direcionada especificamente para comportamentos agressivos, indicou que crianças que foram consideradas como agressivas no jardim de infância pelos professores e que participaram precocemente de programas de intervenção multicomponentes mostraram menos problemas externalizantes (isto é, transtorno desafiador opositivo e transtorno da conduta) e internalizantes (transtorno depressivo maior) na adolescência quando comparadas aos pares agressivos que não participaram do programa. Esses resultados indicam que programas de intervenção direcionados à redução

de comportamentos agressivos podem ser efetivos em diminuir os efeitos negativos de longo prazo, o descontrole da raiva e consequente agressividade.

A seguir serão citados alguns protocolos de intervenção para manejo da raiva em crianças, juntamente com a avaliação da efetividade de cada um.

### **Parent management training (PMT).**

Treinamento de manejo parental. É um tratamento psicossocial direcionado a alterar as interações pais-criança em casa, em especial aquelas relacionadas às práticas de educação infantil e interações coercitivas. Neste treinamento são ensinadas habilidades aos pais para manejar o comportamento disruptivo dos filhos, com o objetivo de melhorar a competência parental em lidar com o comportamento maladaptativo da criança. O PMT ensina aos pais identificar a função do comportamento desadaptativo, elogiar o comportamento apropriado, comunicar direções efetivamente, ignorar comportamentos desadaptativos de busca de atenção, e usar consequências consistentes para o comportamento disruptivo. São usadas técnicas como modelagem, *role-play* e *feedback*. O programa segue a premissa de que disciplina severa e inconsistente como repreensão/censura excessiva e punição corporal aumentam a agressividade da criança. O PMT parece promover melhora no *stress* familiar e no comportamento da criança ao longo do tempo (Kazdin, 2005).

O PMT aplicado na Noruega por Ogden e Hagen (2008) reduziu relatos parentais de problemas externalizantes da criança, e incrementou as habilidades de disciplina parentais. Também melhorou a competência social das crianças, avaliada a partir do relato de professores, e aumentou a adesão infantil ao tratamento. Na Suécia, o programa também promoveu melhora na competência parental e redução no comportamento disruptivo da criança (Kling, Forster, Sundell, & Melin, 2010). O programa também foi eficaz na intervenção para pais adotivos, apresentando diminuição de problemas de comportamento das crianças cujos pais passaram pelo programa, quando comparadas às crianças do grupo controle. Os efeitos da intervenção foram parcialmente mediados pela compreensão dos pais de como usar as habilidades parentais aprendidas na intervenção (Leathers, Spielfogel, McMeel, & Atkins, 2011).

### **Problem solving skills training (PSST).**

Treinamento de habilidades de solução de problemas. O treinamento é direcionado a processos cognitivos como falhas na percepção e tomada de decisão que estão envolvidos na interação social. O programa parte do princípio de que o viés de atribuição hostil ou inabilidade para gerar soluções alternativas podem contribuir para o comportamento agressivo. Assim, participantes em PSST são ensinados a analisar conflitos interpessoais,

desenvolver soluções não agressivas e pensar sobre as consequências de suas ações em situações problemáticas. Os efeitos do PSST sobre os problemas de conduta podem ser mediados por mudança nos déficits no processamento da informação social (Kazdin, Esveldt-Dawson, French, & Unis, 1987).

A combinação do treinamento de habilidades de solução de problemas (PSST) direcionado à criança com o treinamento de manejo parental (PMT) para o comportamento antissocial infantil (crianças de 7 a 12 anos), utilizada por Kazdin et al. (1987) resultou em diminuição da agressão e do comportamento externalizante em casa e na escola e melhora no comportamento prossocial. Um estudo realizado por Kazdin, Bass, Siegel, e Thomas (1989), que investigou a eficácia do PSST comparado ao PSST que incluía prática ao vivo, também encontrou resultados semelhantes ao estudo anterior. A melhora em ambos os estudos ocorreu imediatamente após o tratamento e no seguimento após um ano. Não obstante, a redução no comportamento antissocial em ambos os estudos não foi suficiente de modo que as crianças deixassem de preencher critérios diagnósticos de transtorno da conduta.

Em um estudo posterior, comparando três condições: PSST, PMT e PSST combinado a PMT, verificou-se que o tratamento combinado levou a mudanças mais significativas no funcionamento da criança e dos pais (Kazdin, Siegel, & Bass, 1992). Além disso, comparado aos estudos anteriores (Kazdin et al., 1989; Kazdin et al., 1987), maior proporção de crianças passaram a fazer parte da faixa normativa, ou seja, a um funcionamento não clínico. Ao aprimorar o enfoque da intervenção, averiguou-se que abordar o *stress* dos pais ao longo do tratamento, além do treinamento parental e do PSST, produz efeitos benéficos adicionais sobre os comportamentos disruptivos. Verificou-se que a intervenção direcionada à resolução de problemas parentais realçou a mudança terapêutica para as crianças e pais e reduziu as barreiras que os pais experienciaram durante o tratamento, ou seja, estressores e obstáculos que interferem na participação ao tratamento, demandas do tratamento, relevância percebida do tratamento e relação com o terapeuta (Kazdin & Whitley, 2003).

Embora os estudos anteriores tenham atestado a eficácia do PSST, uma revisão sistemática das pesquisas que investigaram a eficácia do PSST (Coleman, Wheeler, & Webber, 1993) revelou que apesar dos ganhos cognitivos a partir do treinamento em solução de problemas interpessoais, esses ganhos não foram aplicados ao comportamento fora do *setting* terapêutico, nem generalizados para outros comportamentos sociais. Por outro lado, o treinamento em habilidade de solução de problemas ao longo de 15 a 20

semanas pareceu ser efetivo para crianças com transtorno desafiador opositivo sem comorbidade (Behan & Carr, 2000).

### **Social skills training (SST).**

Treinamento de habilidades sociais. As técnicas deste modelo envolvem modelagem, *role-play*, *feedback* corretivo e reforçamento para o desempenho apropriado. O objetivo é realçar o desenvolvimento de comportamentos sociais específicos que podem substituir a agressão, como por exemplo, comportamentos que podem promover amizades com pares não delinquentes (Sukhodolsky & Scahill, 2012). A intervenção baseia-se na teoria de aprendizagem social e terapia comportamental e parte do princípio de que crianças agressivas possuem déficits no processamento de informações sociais, e na interpretação de pistas sociais, poucas estratégias de gestão de conflitos, e déficits em habilidades sociais positivas que facilitam fazer amizades (Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

A eficácia desse tipo de intervenção foi avaliada em uma metanálise de 35 estudos que indicou apenas um pequeno tamanho do efeito dessa intervenção para crianças com transtornos emocionais e comportamentais (Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford Jr, & Forness, 1999). De forma semelhante, outra metanálise avaliou o treinamento de habilidades sociais para manejo de comportamentos disruptivos e também mostrou um pequeno tamanho do efeito tanto no pós-tratamento ( $d = .29$ ) como no *follow-up* ( $d = .21$ ), embora os autores tenham relatado um efeito positivo significativo no comportamento antissocial de crianças a partir do treinamento da competência social (Lösel & Beelmann, 2007).

Um estudo randomizado comparou o PSST e o SST com 26 meninos de 7 a 11 anos de idade com problemas em manejar a raiva. Ambos os tratamentos foram igualmente efetivos em reduzir agressão, problemas de conduta e expressão da raiva presentes nas avaliações dos pais. Os tratamentos pareceram ofertar diferentes efeitos sobre a raiva e sobre o processamento da informação social. O PSST foi mais eficaz na redução do viés de atribuição hostil. Por sua vez, o SST foi mais eficaz para a melhora nas habilidades de controle da raiva (Sukhodolsky, Golub, Stone, & Orban, 2005).

### **Anger control training.**

Treinamento de controle da raiva. Este programa objetiva melhorar a regulação emocional e déficits cognitivo-sociais em crianças agressivas. As crianças são ensinadas a monitorar a estimulação emocional e usar técnicas como relaxamento para modular elevados níveis de experiência de raiva. Como parte do treinamento, as crianças também praticam respostas socialmente apropriadas para situações que provocam raiva, tais como ser provocada pelos pares ou reprimida por adultos. O programa conta com 18 sessões com

duração aproximada de uma hora. Cada sessão tem objetivos específicos e o protocolo foi desenvolvido para o trabalho no contexto escolar com grupos de meninos agressivos, podendo ser aplicado também a meninas (Larson & Lochman, 2011; Lochman & Lenhart, 1993).

O treinamento de controle da raiva mostrou resultados benéficos para crianças agressivas. Comparados a meninos com queixas de problemas externalizantes que não passaram pela intervenção, aqueles que se submeteram ao programa apresentaram, três anos depois, menores taxas de uso de álcool e drogas, maiores níveis de autoestima e melhores habilidades em resolução de problemas sociais. No entanto, quando os meninos com queixas de problemas externalizantes que passaram pela intervenção foram comparados aos pares não agressivos, o grupo de intervenção não apresentou diferenças significativas. Apesar de a intervenção não ter promovido efeitos de longo prazo em taxas de delinquência e comportamento em sala de aula (isto é, comportamento passivo ou agressivo), um conjunto de meninos que recebeu sessões de reforço manteve a melhora no comportamento em sala de aula (Lochman, 1992).

Uma pesquisa desenvolvida posteriormente direcionou a intervenção também aos pais e professores, além das crianças. O estudo comparou a efetividade do programa para quatro grupos: (1) *The Coping Power Program*; (2) *The Coping Power Program* associado à *Classroom intervention*; (3) Somente *Classroom intervention* e (4) controle. Participaram aproximadamente 60 crianças em cada grupo. O *Classroom intervention* teve dois componentes: encontros com os pais e professores. Os professores tiveram cinco encontros com duração de duas horas cada. Nesses encontros os professores aprenderam sobre: (a) métodos para promover o envolvimento parental positivo na educação do filho e no ambiente escolar; (b) melhorar as habilidades de estudo da criança, a capacidade de organizar o trabalho e completar a tarefa de casa; (c) aprimorar a competência social da criança, enfatizando a facilitação do professor das estratégias de resolução de problemas sociais emergentes das crianças; e (d) aperfeiçoar o autocontrole e autorregulação da criança por meio de estratégias de manejo de conflito, envolvendo negociação com os pares e professores. Os pais participaram de três encontros nos quais aprenderam sobre o sucesso da criança na escola; envolvimento parental positivo com a criança e com a escola; promover melhoras na relação da criança com os pares; como os pais podem auxiliar os filhos a promover estratégias de solução de problemas; fazer amizades e a lidar com situações difíceis com os pares. Estes encontros prepararam os pais para lidar com questões da adolescência que estariam por vir, como por exemplo, pressão dos pares, necessidade de

monitoramento parental e comportamentos de risco na adolescência (Lochman & Wells, 2003).

*The Coping Power Program* tem dois componentes: *Coping Power Child* e *Coping Power Parent*. A intervenção com as crianças denominada “*The Coping Power Child*” é um programa de 16 meses com 22 encontros em grupo. A duração de cada encontro é de 40 a 50 minutos e cada grupo tem de cinco a oito crianças. Cada criança também recebeu sessões individuais de 30 minutos a cada dois meses. A intervenção com as crianças buscou: (a) estabelecer as regras do grupo e as regras de reforçamento; (b) gerar consequências alternativas e considerar as consequências das soluções para os problemas sociais; (c) assistir a vídeos de crianças nos quais elas se tornam conscientes da estimulação fisiológica decorrente da raiva e usam autodeclarações e habilidades de solução de problemas para resolver problemas sociais; (d) planejar e fazer o próprio vídeo de autodeclarações inibitórias e solução de problemas sociais à escolha delas; (e) enfrentar a ansiedade e estimulação da raiva (usando autodeclarações e relaxamento); (f) abordar a identificação precisa de problemas sociais envolvendo provocação e pressão dos pares para fazer uso de drogas (foco sobre atribuições, recordação de pistas e entendimento dos objetivos próprios e dos outros); (g) aumentar as habilidades sociais envolvendo métodos de entrar em novos grupos (negociação e cooperação sobre interações estruturadas e não estruturadas com os pares); (h) aumentar as habilidades de estudo e organização. As sessões individuais são usadas para monitorar e reforçar o desempenho das crianças em sala de aula e de comportamentos sociais-alvo. O *The Coping Power Parent* consiste de 16 sessões com os pais ao longo de 16 meses. Os encontros ocorrem em grupos de 12 pais. Ao longo dos encontros os pais foram ensinados a: (a) identificar comportamento pró-social e disruptivo; (b) recompensar comportamentos apropriados da criança; (c) dar instruções efetivas e estabelecer regras apropriadas à idade e expectativas para as crianças em casa; (d) aplicar consequências efetivas para comportamentos negativos; (e) manejar o comportamento da criança fora de casa; (f) criar estruturas de comunicação para a família como encontros semanais de família. Lochman e Wells (2003) verificaram efeitos preventivos sobre a delinquência e o uso de substâncias. O *The Coping Power Program* reduziu a agressão física com os pares no ambiente escolar, melhorando o ajustamento na escola. Além disso, a intervenção em sala de aula serviu também como fator de proteção para as demais crianças da sala que não participaram da intervenção.

Ao avaliar todas as pesquisas que verificaram a eficácia do programa, Larson e Lochman (2011) concluíram que o programa produz efeitos imediatos após a intervenção sobre o comportamento agressivo das crianças em casa e na escola e sobre as habilidades

cognitivo-sociais e de competência social, inclusive com a manutenção dos efeitos ao longo de quatro anos, após o término da intervenção. Segundo os pesquisadores, o programa diminuiu ainda o envolvimento das crianças com o uso de substâncias na adolescência. Os investigadores ressaltam que o programa para manejo da raiva tem sua eficácia aumentada quando ocorrem intervenções de reforço nos anos posteriores e quando os pais são envolvidos no tratamento com o PMT, por exemplo. Finalmente, os autores sugerem que a intervenção seja adaptada para lidar com déficits cognitivo-sociais específicos das crianças.

Ao revisar os prejuízos decorrentes do manejo inapropriado da raiva verifica-se que identificar déficits nas estratégias de regulação emocional infantil da raiva permite que se proponham intervenções de modo que prejuízos não se instalem posteriormente. Adicionalmente, verificar qual tipo de intervenção é eficaz e os benefícios produzidos por ela possibilitam o ganho de tempo e a eficácia terapêutica.

Considerando os danos evidenciados pelo manejo inadequado da raiva e a carência de pesquisas no Brasil que investigam a efetividade de intervenções com tal intuito, este estudo tem como objetivo geral investigar o impacto e o processo de um modelo de intervenção cognitivo-comportamental para o manejo da raiva em crianças. Os objetivos específicos são: (1) Identificar as situações eliciadoras de raiva nas crianças da amostra; (2) Verificar os comportamentos/reações das crianças quando sentem raiva; (3) Averiguar as estratégias de regulação da raiva empregadas pelas crianças; (4) Investigar as consequências geradas pelo déficit em regular a raiva; (5) Verificar se o ensino de estratégias de regulação da raiva para crianças incrementou o repertório inicial de estratégias avaliadas antes da intervenção.

## **Método**

### **Delineamento**

São estudos de caso coletivos delineados para avaliar o impacto de uma intervenção cognitivo-comportamental para o manejo da raiva em crianças. A avaliação da efetividade da intervenção é feita por meio de escores obtidos em pré e pós-testes e análise do processo terapêutico.

## Participantes

Participaram do estudo sete crianças (Idade variando de 7 a 10 anos:  $M = 9$ ,  $DP = 1$ ), sendo três meninos (Idade variando de 7 a 9 anos:  $M = 8,3$ ,  $DP = 1,2$ ) e quatro meninas (Idade variando de 9 a 10 anos:  $M = 9,5$ ,  $DP = .6$ ). As crianças foram divididas em dois grupos conforme o sexo. Todos os participantes eram estudantes de uma escola municipal de uma cidade do interior da região sul do Brasil. Os critérios de inclusão da amostra foram: estudar na mesma escola, ter dificuldades para lidar com a raiva de acordo com relatos de professoras, direção e cuidadores, ter idade entre 7 e 10 anos, ter todos os instrumentos do pré-teste preenchidos em entrevista individual por um responsável, e também pela criança, ter o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo responsável, e a própria criança consentir em participar dos encontros. Os critérios de exclusão incluíram crianças com déficit intelectual grave e transtornos psicopatológicos. Participaram ainda do estudo os respectivos responsáveis e professores, por meio do preenchimento de instrumentos para avaliação pré e pós-teste.

Optou-se por não se trabalhar com um grupo controle devido ao fato de se tratar de uma intervenção adaptada e, conseqüentemente, não haver evidências em nossa cultura quanto à efetividade da mesma. Dessa maneira, foram conduzidos apenas dois grupos, separados por sexo, de modo a se verificar a eficácia da intervenção e, em futuras pesquisas, após evidências de efetividade, aumentar a quantidade de crianças submetidas à intervenção, comparando-as a um grupo controle.

No grupo dos meninos uma criança que participou de apenas seis encontros sendo, portanto, excluída do estudo. A Tabela 1 apresenta as características da amostra, avaliadas a partir (1) de um questionário sociodemográfico respondido pelo responsável (anexo A); (2) da mensuração do nível socioeconômico por meio do Critério de Classificação Econômica Brasil proposto pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2013) (anexo B); e (3) da avaliação da inteligência a partir do teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial (Angelini, Alves, Custódio, Duarte, & Duarte, 1999).

Tabela 1

*Caracterização da Amostra*

<b>Id</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>NSE</b>	<b>Inteligência</b>	<b>Com quem reside</b>
1	M	10	B2	Abaixo da média na capacidade intelectual	Pai, mãe, duas irmãs
2	M	9	B2	Intelectualmente Médio	Pai, mãe, irmã
3	M	7	B2	Intelectualmente Médio	Pai, mãe, irmã
4	F	9	C1	Intelectualmente Médio	Avô e tia
5	F	9	B1	Intelectualmente Médio	Avô e avó
6	F	10	C1	Intelectualmente Médio	Mãe, irmão
7	F	10	C1	Abaixo da média na capacidade intelectual	Mãe

Nota: Id = Código de identificação do participante da pesquisa; NSE = Classificação do nível socioeconômico segundo o critério Brasil (ABEP, 2013).

O participante 1 tem 10 anos e apresenta baixo desempenho escolar. Envolve-se frequentemente em conflitos com as irmãs e com os colegas na escola. O participante às vezes é impulsivo, perde a paciência, discute com adultos e se recusa a obedecer a regras. Quando a irmã com a qual possuía um forte vínculo emocional casou-se, o participante apresentou tristeza por aproximadamente um ano.

O participante 2 tem 9 anos e apresenta desempenho escolar médio. A mãe queixa-se de que a criança “é muito nervosa, ansiosa, grita e xinga muito”. Tem muitos amigos na escola, bom relacionamento com a mãe e relação conflituosa com o pai, irmã e irmão por parte de pai. Os pais discutem com frequência e as brigas são presenciadas pela criança. Tem dificuldades de concentração, é impulsivo, apresenta explosões de raiva frequentes, discute com adultos, recusa-se obedecer a regras, mente com frequência, inicia brigas físicas, provoca, ameaça e intimida. Às vezes fala que vai se matar: “eu tenho que morrer”.

O participante 3 tem 7 anos e apresenta bom rendimento escolar. A mãe queixa-se da teimosia da criança. Possui amigos na escola e na vizinhança. A criança apresenta dificuldades em permanecer sentada, distração, episódios de birra e irritabilidade.

A participante 4 tem 9 anos e rendimento escolar médio. No momento da avaliação inicial residia com o avô e o pai. Os pais são separados e a mãe casou-se novamente e teve outro filho. O pai não tem outro relacionamento, não trabalha e é dependente químico. Durante a intervenção a casa onde a participante residia incendiou-se e ela e o avô foram morar com a tia. O pai, sustentado pelo avô, foi morar sozinho. A criança não presenciou o incêndio. A participante apresentou indicadores de impulsividade, teimosia, desafio ou recusa a obedecer a regras.

A Participante 5 tem 9 anos e apresenta dificuldades nos estudos, em especial no que tange à compreensão de textos e escrita. Os pais são separados. A mãe da participante casou-se novamente e teve outro filho. Esporadicamente e por poucos períodos de tempo mantém contato com a mãe que mora na mesma cidade. O pai reside em outra cidade e raramente mantém contato com a criança. O relacionamento da participante com o avô é conflituoso, em função de sua rispidez com ela. Apresenta bom relacionamento com os pais, avó e bisavó materna e primos. A participante apresentou sintomas de desatenção, preocupação com a integridade física da avó e tristeza ocasional.

A participante 6 tem 10 anos e baixo rendimento escolar. Os pais são separados. No início do grupo o pai morava próximo e eles mantinham contato diariamente. Posteriormente, o pai foi morar com a namorada e se mudou para longe, o que fez com que deixasse de ver a filha com frequência. O irmão é muito agressivo fisicamente, e a mãe tem dificuldades em colocar limites no mesmo, permitindo com frequência que ele agrida a irmã verbal e fisicamente. O irmão é a principal fonte geradora de raiva na criança. A participante possui poucas amigas. A participante apresentou problemas de desatenção, impulsividade e agitação. Também perde o controle com o irmão e ocasionalmente desafia adultos. Preocupa-se demasiadamente com o pai que é alcoolista.

A participante 7 tem 10 anos e baixo rendimento escolar. Os pais são separados. Tem um irmão mais velho já casado, com o qual possuía um vínculo afetivo significativo, rompido após o casamento, segundo ela, por ciúmes que cunhada tinha da relação do esposo com a mãe e a irmã. A participante mantém contato frequente com o pai que é agressivo verbalmente. É inquieta, desatenta, tem dificuldade em permanecer sentada e apresenta agitação psicomotora.

## **Instrumentos**

### **Aplicados aos cuidadores.**

Questionário sociodemográfico - dados de identificação como idade, escolaridade, estado civil, profissão, ocupação e renda do pai e da mãe, sexo e idade dos filhos, quantos filhos moram com o respondente, quem além do respondente é responsável pelos filhos e quantas pessoas são sustentadas pela renda familiar (Anexo A).

Entrevista sobre raiva - Perguntas que investigaram os níveis de raiva da criança adaptadas de Michael Nelson, Finch, e Ghee (2006). As perguntas averiguaram níveis de agressividade da criança na percepção do responsável, incluindo agressão verbal dirigida a si e aos outros, agressão física contra objetos inanimados com dano mínimo ou dano

severo, agressão física contra outros com dano não intencional e violência com dano intencional (Anexo C).

Lista de verificação da regulação das emoções (Shields & Cicchetti, 1997, adaptada e validada para o Brasil por Reis, Oliveira, Bandeira, Andrade, Abreu, e Sperb, 2014) (anexo D). A escala é composta por 24 itens que devem ser respondidos por um adulto conforme uma escala de 4 pontos segundo a frequência do comportamento (1. Nunca. 2. Algumas vezes; 3. Frequentemente; 4. Quase Sempre). A escala é composta por duas subescalas: a escala de labilidade/negatividade que avalia falta de flexibilidade, ativação emocional, reatividade, desregulação de raiva e labilidade do humor em que altos escores refletem grande desregulação. Por sua vez, a subescala regulação emocional avalia a expressão das emoções conforme o ambiente social, empatia e autoconsciência emocional da criança. A consistência interna para a subescala de regulação emocional é  $\alpha = .848$ , para a subescala de labilidade/negatividade  $\alpha = .749$ , e a consistência interna para a escala geral (23 itens)  $\alpha = .86$ . O objetivo de usar esse instrumento foi investigar se as estratégias para o manejo da raiva ensinadas na intervenção impactaram positivamente, aumentando os índices na subescala regulação emocional e fomentando diminuição nos índices obtidos a partir das respostas de labilidade/negatividade emocional.

Versão brasileira do *Kiddie Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School Age Children – Present and Lifetime Version*, (K-SADS-P/L - Brasil, 2003) - Trata-se de uma entrevista semiestruturada dirigida aos pais/responsáveis e à criança que contém critérios diagnósticos conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM IV-TR). Foi utilizada com o objetivo de excluir da amostra crianças que apresentavam critérios diagnósticos de transtornos psicopatológicos.

### **Aplicados à criança.**

Matrizes Progressivas Coloridas Raven: Escala Especial (Angelini et al., 1999) – Trata-se de um teste de inteligência não verbal, destinado à avaliação do desenvolvimento intelectual de crianças de 5 a 11 anos e meio, podendo ser utilizado em deficientes mentais e idosos. O caderno de aplicação é composto por três séries (A, AB, B) contendo 12 itens cada. Cada item compõe-se de desenhos em que falta uma parte. A criança deve escolher dentre seis alternativas aquela que completa corretamente a parte faltante do desenho. A consistência interna da série A é .67, série AB .8, série B .8 e do teste como um todo .89 (Sisto, Marín Rueda, & Bartholomeu, 2006). No presente estudo, este instrumento foi utilizado para excluir da amostra crianças com déficit intelectual grave.

Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP, Borsa, 2012) – este questionário de autorrelato é composto por 20 itens, constituído por duas escalas independentes: escala de comportamentos agressivos físicos e verbais (ECA) e escala de reação à agressão (ERA). Esta por sua vez subdivide-se em três fatores: Reação Agressiva (ERA RA), busca de apoio (ERA BA) e reação internalizada (ERA RI) (Anexo E). A consistência interna para a Escala Comportamentos Agressivos é .73; para o fator reação agressiva .85; os fatores Busca de Apoio e Reação Internalizada obtiveram consistência interna .82 (Borsa, 2012). No presente estudo este instrumento foi empregado com o objetivo de verificar se os comportamentos de agressividade, comumente associados à raiva, apresentariam diminuição no pós-teste quando comparados ao pré-teste. Os escores na Escala de Comportamentos Agressivos poderiam variar de cinco a 20 pontos; na Escala de Reação a Comportamentos Agressivos de seis a 24; Busca de Apoio e Reação Internalizada de três a 12 pontos.

Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental – ERE (Cruvinel & Boruchovitch, 2010). A entrevista completa é um instrumento qualitativo composto por 24 questões que investigam a percepção e o monitoramento das emoções, e as estratégias de regulação emocional que as crianças do ensino fundamental utilizam frente à tristeza, raiva, medo e alegria. Cada emoção é avaliada por seis perguntas. Na presente pesquisa, foram utilizadas apenas as questões referentes à emoção raiva. Inicialmente investiga-se com a criança a habilidade dela em perceber uma alteração no próprio estado emocional. Na sequência, indaga-se acerca da frequência e tipos de estratégia de regulação da emoção que a criança utiliza, bem como outras estratégias conhecidas e situações que habitualmente eliciam tais emoções. Para cada emoção há uma prancha com o desenho de uma criança, conforme o sexo, apresentando a respectiva expressão facial da emoção (Anexo F). Na presente pesquisa verificou-se a autoconsciência das crianças sobre a emoção raiva e as estratégias de manejo empregadas comparando-se pré e pós-teste.

Escala Beck de Raiva para Crianças (BANI-Y) (Beck, Beck, Jolly, & Steer, 2005) adaptada para o português por Silva e Rique Neto (2012), ainda sem dados de validação no Brasil. Esta escala pode ser aplicada a pessoas com idades entre 7 e 18 anos, e avalia percepções de maus tratos, atribuições de hostilidade, percepção negativa em relação aos outros e a si mesmo, quando a criança experiencia raiva. A BANI-Y (Anexo G) é composta por 20 afirmações referentes a pensamentos e sentimentos direcionadas ao tema raiva, por exemplo, “quando eu fico com muita raiva, eu tenho dificuldade em me livrar da raiva”. A criança deve marcar nunca, às vezes, quase sempre ou sempre segundo como tem

se sentido nas duas últimas semanas. Os escores variam de 0 a 60, em que pontuações mais altas indicam altos níveis de hostilidade e raiva.

### **Aplicados às professoras.**

Relatórios de Avaliação adaptados de Larson e Lochman (2011) (Anexo H). Este roteiro é composto por 23 questões fechadas que investigam comportamentos em relação à raiva, expressos em sala de aula com a professora e pares, e adesão às atividades escolares. Essas questões são divididas em três blocos que serão descritos a seguir:

*Teacher Nomination Form* (TNF) – composta por cinco afirmações que devem ser respondidas conforme uma escala que varia de 1 (inteiramente falsa) a 6 (descreve perfeitamente). As afirmativas envolvem dificuldades na resolução de problemas interpessoais, problemas de controle de raiva, respostas opositivas, rejeição pelos pares e insucesso acadêmico. A pontuação varia de 5 a 30, sendo que escores próximos a 30 indicam presença de comportamentos desadaptativos de manejo da raiva e interação social.

*Teacher Screening Scale* (TSS) – constituída por 12 frases respondidas conforme uma escala de 4 pontos que varia de 1 (nunca) a 4 (quase sempre). As afirmações relacionam-se a comportamentos como, por exemplo: quando provocado (a), revida, provoca e fala palavrões; Usa força física para dominar, ameaça e intimida outros; dentre outras. A pontuação pode variar de 12 a 48, considerando que altas pontuações são indicativas de comportamento inadequado de manejo da raiva.

*Classroom Progress Monitoring Report* (CPMR) – respondida por uma escala de 4 pontos (1. Bem abaixo da média da classe; 2. Abaixo da média da classe; 3. Na média da classe; 4. Acima da média da classe) composta por 5 questões referentes a comportamentos adaptativos em sala de aula como: Aderência às regras e rotinas da sala de aula; Autocontrole do comportamento verbal inadequado; Autocontrole da raiva; Retorno da tarefa de casa; Esforço nas tarefas em classe. A pontuação final varia de 5 a 20. Diferentemente das demais escalas, altas pontuações nesta escala são indicativas de comportamentos escolares adaptativos.

O formulário para professores continha ainda perguntas abertas que investigavam problemas de comportamento da criança em sala de aula, averiguando ocasiões nas quais os problemas aconteciam, frequência e intensidade dos mesmos em ordem decrescente do mais preocupante ao menos preocupante. Finalmente, solicitou-se às professoras que elencassem três comportamentos-alvo que na opinião delas deveriam ser desenvolvidos pelas crianças. Os comportamentos-alvo listados pelas professoras foram discutidos com as crianças no primeiro encontro e foi então elaborada uma ficha de acompanhamento diária

na qual as professoras deveriam pontuar os comportamentos-alvo da criança, utilizando uma escala de 0 a 5, sendo que a nota próxima a 5 era indicativa de bom comportamento e autocontrole das condutas relacionadas à raiva (Anexo I).

## **Procedimentos de Coleta de Dados**

### **Seleção dos participantes e avaliação pré-teste.**

A pesquisadora obteve o consentimento de uma escola municipal, outra que a escola onde foram coletados os dados do estudo piloto, e o engajamento da coordenação para que a pesquisa fosse realizada naquela instituição. Nessa escola, a pesquisadora solicitou a autorização institucional para realização da pesquisa (Anexo J). As crianças foram selecionadas pela direção da escola, conforme solicitação da pesquisadora quanto à dificuldade no manejo da raiva. Foi enviada uma carta aos pais das crianças pré-selecionadas (Anexo K) pedindo endereço e telefone para agendamento da entrevista, estabelecendo-se contato com os pais que retornaram o documento. Em seguida, agendou-se entrevista com a criança e o responsável separadamente. Aquelas crianças entrevistadas que preencheram critérios de inclusão, consentiram em participar da avaliação pré-teste e dos encontros para intervenção, e cujos pais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo L), fizeram parte dos grupos. Cada entrevista de avaliação realizada com os cuidadores teve duração de aproximadamente uma hora. A aplicação dos instrumentos à criança teve duração de aproximadamente 40 minutos. A avaliação realizada com os professores foi entregue à coordenadora que repassou a cada professor. Estes responderam às questões e entregaram novamente à coordenadora que repassou os protocolos preenchidos à pesquisadora.

### **Intervenção.**

#### **Estudo piloto**

A pesquisadora responsável procurou inicialmente escolas particulares, tendo em vista que a probabilidade de as crianças dessas instituições serem já alfabetizadas era maior. No entanto, das três instituições contatadas, nenhuma aceitou que a pesquisa fosse realizada. A justificativa dada pela coordenação das escolas foi que a indicação pelos coordenadores de crianças com dificuldades em manejar a raiva pudesse trazer insatisfação aos pais, ou seja, que os pais poderiam interpretar que a escola estaria rotulando negativamente os filhos. Em seguida, foram selecionadas escolas públicas municipais. Em

uma delas a pesquisadora realizou uma palestra, a pedido da escola, e, ainda assim, apenas três pais compareceram para fazer a entrevista, de um total de 30 pais que haviam concordado em participar do estudo. Em outra escola municipal, os pais não se interessaram pela participação dos filhos na pesquisa.

Finalmente, a pesquisadora conseguiu, a partir da rede de contatos, o apoio de uma escola municipal onde o estudo piloto foi realizado. Participaram do estudo piloto oito crianças indicadas pela direção da escola como tendo dificuldade em manejar a raiva. Foram sete meninos e uma menina. Totalizaram-se oito encontros com frequência semanal com duração variando entre 50 minutos a 2 horas. As técnicas empregadas basearam-se no livro: “O que fazer quando você se irrita demais” (Huebner, 2008). A partir dos resultados do estudo piloto decidiu-se:

1- Organizar as atividades de modo que cada encontro tivesse entre 1 hora e 1 hora e 30 minutos;

2- Passar a intervenção de um cunho com ênfase psicoeducativa para uma intervenção com ênfase clínica para o manejo da raiva, de modo que as experiências que as crianças trouxessem sobre as próprias vivências de raiva pudessem ser mais amplamente exploradas em uma intervenção terapêutica;

3- Reduzir o número de participantes de oito para quatro crianças por grupo. Essa redução foi decidida em virtude da impossibilidade de todos os participantes compartilharem as experiências com o grupo e para que pudessem se engajar na descoberta guiada. Esta ocorre por meio de questionamentos feitos pelo terapeuta de modo que o paciente perceba uma nova maneira de compreender o fenômeno. Na conformação anterior, as crianças do grupo disputavam a atenção da coordenadora, contando cada uma, histórias mais impactantes que as do colega. Acreditou-se que com quatro participantes o manejo dessas questões se tornasse mais fácil, permitindo explorar melhor as histórias trazidas por cada criança, bem como proceder a questionamentos para que elas pudessem flexibilizar ideias preconcebidas.

4- Alterar o número de encontros destinados à psicoeducação sobre as emoções básicas. No estudo piloto foram realizados dois encontros e meio para compreensão das emoções de uma maneira geral e um encontro e meio para psicoeducação da raiva, especificamente. Como a resposta das crianças aos encontros iniciais foi muito boa, considerou-se não ser necessário mais do que dois encontros para a introdução ao estudo das emoções. Adicionalmente, Sukhodolsky et al. (2004), em uma metanálise sobre intervenções cognitivo-comportamentais para raiva em crianças e adolescentes, encontraram um tamanho do efeito de apenas .36 para educação afetiva, comparado a

intervenções multimodais (.74), resolução de problemas (.67) e treinamento de habilidades (.67). Em vista dos resultados obtidos no estudo piloto (que enfatizou a educação afetiva e deu pouco destaque às intervenções comportamentais) e o resultado mais efetivo do treinamento de habilidades no manejo da raiva, indicado por Sukhodolsky et al. (2004) em sua metanálise, decidiu-se aumentar a quantidade de encontros destinados ao treino comportamental e retirar a intervenção cognitiva direcionada aos pensamentos automáticos. Isto porque se verificou que as crianças da amostra foram incapazes de compreender o que seriam “pensamentos quentes” e “pensamentos frios”, bem como fornecer exemplos de pensamentos automáticos no momento da raiva.

5- Alterar a linguagem empregada nas atividades com as crianças, uma vez que se verificou a dificuldade de algumas delas em compreender o que era uma situação e, por esse motivo, passou-se a empregar o termo “o que aconteceu”, para se referir às situações eliciadoras de raiva.

6- Usar como critério de exclusão da amostra o transtorno disruptivo como critério, formando duas amostras subclínicas. Embora os motivos que eliciaram raiva nas crianças do grupo piloto tenham sido basicamente os mesmos, a saber, provocações de pares e frustração quanto a não poder desempenhar uma dada atividade, e o perfil socioeconômico e histórias de vida também tenham sido semelhantes, verificou-se, em termos de sintomas clínicos, que algumas crianças preencheram critérios diagnósticos para transtornos disruptivos e outras não. Aquelas crianças que apresentaram apenas sintomas de transtornos disruptivos, mas não fecharam critérios, aproveitaram melhor as intervenções e melhoraram o manejo da raiva.

7- Formar dois grupos homogêneos: um composto apenas por meninos e outro apenas por meninas. Esta decisão decorreu da presença de apenas uma menina no estudo piloto, ocasionando mal-estar por parte dela no que concerne à colocação de questões pessoais.

8- Alterar o sistema de pontos, retirando o reforço negativo que trazia frustração às crianças. Com um número menor de participantes seria possível trabalhar com reforçamento positivo. Assim, optou-se por ao final de cada encontro avaliar o número de pontos obtido por cada criança. Também se inseriram metas que a cada semana as crianças deveriam cumprir, trazendo o resultado para os encontros. A ampliação do sistema de pontos já foi utilizada por Lochman e Lenhart (2003), parecendo ser um aspecto importante da generalização do aprendizado para além dos encontros. Os comportamentos-alvo selecionados para mudança seriam escolhidos a partir de uma linha de base realizada pelas professoras e discutidas no primeiro encontro com as crianças. Uma vez

selecionados, as professoras realizariam semanalmente um monitoramento desses comportamentos-alvo a partir de uma ficha disponibilizada pela pesquisadora.

Em relação às técnicas em especial, as alterações, a partir do estudo piloto, na intervenção psicoeducativa das emoções ocorreram no “jogo dos sentimentos” (Miranda e Araujo, 2009) de tal modo que se transformou o jogo em fichas e a ordem do jogo foi alterada para que a discussão sobre cada emoção ficasse agrupada. Algumas tarefas do jogo foram retiradas, ou porque se repetiam ou porque exigiam aproximação física entre os participantes, como por exemplo, abraços ou cócegas. O estudo piloto mostrou que as crianças constrangiam-se nessas situações. Algumas questões que se repetiram também foram retiradas. Isso foi evidenciado por respostas do tipo “nós já respondemos essa”. Como para chegar ao término do jogo foram necessárias duas horas, o jogo foi dividido em dois encontros.

Optou-se por manter a parte da psicoeducação destinada à identificação e reprodução de expressões faciais relacionadas às emoções (Stallard, 2007) com a exclusão das demais emoções que não abrangiam as emoções básicas. Três atividades compuseram este item: encenar a expressão facial indicada em uma carta com o rosto de uma criança, sendo que os demais participantes devem adivinhar qual a emoção encenada; identificar e anotar a emoção a partir de rostos de crianças impressos; e de cenas de filmes (“como estrelas na terra” [Khan &Gupte, 2007] para cenas de raiva e tristeza, “O conto de João e Maria” [Wild, 2005] para cena de medo).

As tarefas que envolviam muita leitura foram adaptadas, sendo transformadas em atividades mais concretas, que envolviam a interação do grupo e trabalhavam mais com o corpo, associadas a questionamento de tipo socrático ao término de cada atividade.

A psicoeducação sobre a raiva (Bingham, 2006; Huebner, 2008; Lipp & Malagris, 2010) também sofreu modificações: ao invés de se trazer conclusões prontas, buscou-se fazer com que cada criança refletisse sobre o que é a raiva, como a raiva aparece na vida dela e que consequências a raiva tem trazido para ela, evitando a dispersão das crianças. Trechos de filmes e vídeos continuaram a ser usados para ilustrar os conteúdos, por exemplo, “como estrelas na terra” (Khan &Gupte, 2007), para mostrar o que acontece quando deixamos a raiva tomar conta do nosso corpo; “O nervosinho” (Botter, Jr., 2011) para resumir os tópicos relacionados às consequências da raiva; “Deixe a raiva secar” (autor desconhecido) para ilustrar a técnica “dar um tempo” e mostrar as consequências de tomar decisões e agir no ápice da raiva; “Conte até 10” (uma campanha do Conselho Nacional do Ministério Público e Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública, 2012) para manejo da raiva. Inseriram-se nessa intervenção dois trechos do filme: “O

incrível Hulk” (Leterrier, 2008) para esboçar o esforço do personagem em manejar a raiva para não se transformar em Hulk, e as consequências quando ele não consegue lidar com a raiva. A apresentação de trechos deste filme objetivou, também, introduzir a técnica da “montanha russa da raiva”, pois no filme o personagem faz automonitoramento (Beck, 1997) da raiva e identifica os sinais iniciais da emoção conseguindo contê-la antes que a raiva se torne explosiva.

As mudanças nas sensações corporais experimentadas diante da raiva foram trabalhadas a partir de duas atividades: desenhar o corpo da criança em papel pardo, de modo que ela identifique em seu corpo em que lugar a raiva aparece; e desenhar a montanha russa da raiva. Nela, a subida identifica gradativamente as situações que geram raiva e a descida, os comportamentos da criança conforme os níveis de raiva, como uma espécie de gráfico ilustrado. Esse exercício prepara a criança para identificar os estágios da raiva em si mesma e assim fazer algo para reduzir a raiva antes de perder o controle e resultar em punição.

A atividade “de propósito *versus* sem querer” (Huebner, 2008) foi adaptada de modo que as crianças deveriam indicar três motivos que poderiam ter levado a criança da situação ao referido comportamento. Sessões de tomada de perspectiva foram usadas para ajudar o participante a identificar nos outros uma série de intenções presentes em uma dada situação que não são sempre claras (Pardini e Lochman 2009).

Optou-se por manter técnicas para manejo da raiva envolvendo “método ativo” e “método de diminuição de ritmo” (Huebner, 2008) e acrescentar a técnica de refocalização para tirar a atenção da criança do estímulo gerador da raiva e realocá-lo em estímulos que não aumentem a raiva. Ainda, dar maior ênfase à resolução de problemas sociais, considerando que crianças com altos índices de raiva e agressividade têm a propensão de distorcer informações sociais neutras ou positivas como sendo hostis (Michael Nelson, Finch JR, Ghee, 2006). Apresentar, através de vinhetas sobre conflitos interpessoais entre crianças (Pardini e Lochman 2009), as múltiplas soluções possíveis para resolver problemas sociais e avaliar as consequências de cada solução (Petersen e Wainer, 2011), possibilitando estratégias para lidar com a pressão de pares de modo a evitar confronto físico.

A técnica da respiração diafragmática amplamente recomendada para diminuir o ritmo fisiológico (Huebner, 2008) passou a ser aplicada no início de cada encontro. Pardini e Lochman (2009) recomendam, com vistas a fixar a aprendizagem e diminuir a excitação fisiológica das crianças no início dos encontros, conduzir a respiração diafragmática no começo de cada encontro, modalidade a ser utilizada neste estudo.

Exercícios de role-play foram trabalhados em resposta à provocação como possibilidade de aumentar a habilidade da criança para escolher a estratégia de solução adequada durante estimulação afetiva, aumentando assim a generalização do tratamento (Lochman & Lenhart, 2003; Pardini & Lochman, 2009). Foram propostas atividades de competição a partir do 7º encontro nas quais as crianças podem sentir raiva por frustração. Jogos competitivos permitem apenas um ganhador, sendo que os outros três terão uma chance maior de se frustrarem. Estas atividades fazem parte do cotidiano das crianças, e aliam frustração e raiva. Antes de cada brincadeira as regras serão esclarecidas e também retomadas as estratégias de manejo da raiva aprendidas até então, bem como as instruções de como usá-las caso sintam raiva devido aos jogos. Finalmente, tarefas de casa tiveram o intuito de rever e consolidar o que foi aprendido a partir da reflexão das atividades realizadas no encontro.

### **Intervenção final**

Após a composição de dois grupos, separados pelo sexo, sendo um grupo com quatro meninos e um grupo com quatro meninas, deu-se início à intervenção. Esta foi modificada a partir do estudo piloto, conforme descrito anteriormente. A intervenção reformulada foi composta por 12 encontros de frequência semanal com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Criou-se uma apostila de intervenção com atividades e questionamentos predefinidos para cada encontro. As atividades escritas foram entregues em folhas impressas, que continham a descrição da tarefa. As atividades que envolviam apenas questionamento, reflexões e respostas verbais foram executadas pela pesquisadora que seguiu a sequência da apostila. É importante ressaltar que o tempo despendido por cada grupo para a execução das atividades foi diferente, sendo que os meninos executaram todo o processo ao longo de 11 encontros e as meninas em 12 encontros.

No primeiro encontro as crianças foram comunicadas sobre as regras de funcionamento do grupo e foi explicado o sistema de pontos. As crianças também ficaram cientes de que estariam sendo observadas durante as aulas pelas professoras e que estes momentos também fariam parte da intervenção e do sistema de pontos. O objetivo foi instruí-las sobre o programa, com vistas a aumentar a probabilidade de os comportamentos-alvo serem emitidos mais prontamente. Ao final de cada encontro, cada criança tinha uma conversa individual com o/a coterapeuta do grupo de modo a discutir seu comportamento durante o grupo e os relatórios emitidos pela professora e coordenadora

para, então, definir a pontuação da semana. A criança tinha a liberdade de trocar todos os pontos semanalmente ou acumular pontos para prêmios maiores.

A primeira parte da intervenção abrangeu a psicoeducação sobre as emoções, identificação das expressões faciais e corporais e estímulos eliciadores das emoções. Seguiram-se a psicoeducação sobre a raiva, estímulos eliciadores, reações fisiológicas, estilos de raiva, consequências negativas advindas da expressão agressiva e o modelo cognitivo da raiva. Ensinaram-se técnicas de manejo da raiva que envolveram: distanciar-se da situação que gerou a raiva, julgar se o comportamento da outra pessoa que gerou a raiva foi de propósito ou sem querer, avaliar pensamentos automáticos em situações de raiva, respiração diafragmática e método ativo para manejo da raiva que abrange a realização de atividades agitadas (tais como correr, andar de bicicleta).

Ao final do grupo terapêutico cada criança recebeu um gráfico, ilustrando a frequência dos comportamentos-alvo na linha de base e ao longo dos encontros. Na sessão, se refletiu sobre o que melhorou, a quantidade de queixas sobre o comportamento da criança e as implicações/consequências na vida dela.

Os encontros ocorriam em uma sala da escola designada pela direção, acontecendo sempre na mesma sala, no mesmo horário e dia da semana. As sessões foram conduzidas pela pesquisadora principal, que possui experiência clínica na abordagem cognitivo-comportamental. Cada encontro era acompanhado por dois auxiliares, sendo uma do sexo feminino (acompanhou o grupo das meninas), e um do sexo masculino (acompanhou o grupo dos meninos). As sessões foram gravadas e posteriormente transcritas. Cada sessão possuía uma estrutura comum com os seguintes itens: (1) Revisão dos itens trabalhados no encontro anterior; (2) Investigação dos pontos dados aos comportamentos-alvo emitidos pelas crianças ao longo da semana; (3) Revisão da tarefa de casa; (4) Discussão dos tópicos do encontro; (5) Resumo das atividades desempenhadas no encontro; (6) *Feedback*; (7) Explicação da tarefa de casa; (8) Revisão do sistema de economia de fichas e trocas dos pontos.

No sistema de economia de fichas as crianças poderiam obter de zero a cinco pontos, conforme o desempenho em comportamentos-alvo elencados no encontro inicial. Para a designação dos pontos, as professoras respondiam a fichas semanais (Anexo I), indicando a ocorrência ou não do comportamento, e a atribuição dos pontos por dia da semana. Essa lista era verificada semanalmente no início de cada encontro e era discutido com cada criança o quanto ela acreditava merecer de pontuação conforme o desempenho ao longo da semana. As crianças eram estimuladas a contar situações nas quais conseguiram aplicar o aprendizado no grupo em situações externas, bem como relatar

episódios nos quais não foram capazes de manter o autocontrole. Considerava-se, portanto, a avaliação das professoras e o relato das crianças para atribuição dos pontos. Os comportamentos durante os encontros também foram monitorados e pontuados conforme um sistema de economia de fichas, verificando-se as regras estabelecidas inicialmente para o funcionamento do grupo, por exemplo, respeitar o colega (não bater, não xingar, não colocar apelidos), fazer silêncio, concluir as atividades, chegar no horário, fazer a tarefa de casa, dentre outros (anexo M).

A grupoterapia cognitivo-comportamental para manejo da raiva adotada neste trabalho partiu da teoria do processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994) e foi adaptada da literatura na área (Huebner, 2008; Larson & Lochman, 2011), apresentando assim um cunho multimodal. Especificamente os objetivos da intervenção proposta por este trabalho foram: (a) ensinar a identificação e autoconsciência das emoções; (b) promover a reflexão sobre os eliciadores da raiva; (c) conhecer a ativação de reações fisiológicas e comportamentais decorrentes da raiva; (d) avaliar as consequências negativas da expressão inapropriada da raiva; (e) analisar o viés interpretativo de atribuição hostil a comportamentos de terceiros e problemas na avaliação de situações sociais; (f) ensinar estratégias cognitivas e comportamentais de manejo da raiva; (g) ensinar e treinar estratégias de solução de problemas sociais. Dessa maneira, na intervenção para o manejo da raiva, as crianças foram ensinadas a antecipar, prevenir e lidar com situações que podem disparar expressão disfuncional da raiva. Os tópicos e atividades de cada sessão do modelo de intervenção em grupo na abordagem cognitivo-comportamental para manejo da raiva em crianças estão sumarizados na Tabela 2.

Tabela 2

*Descrição das Sessões de Grupoterapia Cognitivo-Comportamental para Manejo da Raiva em Crianças*

Sessão	Atividades
1ª	<p>Dinâmica de apresentação: entrevistas em duplas e apresentação para o grupo.</p> <p>Estabelecimento do contrato terapêutico: combinações sobre horários, frequência, duração e regras de funcionamento do grupo.</p> <p>Explicação sobre o psicólogo; Levantamento de problemas das crianças e explicação dos objetivos do grupo.</p> <p>Identificação dos comportamentos relacionados à raiva e das consequências da raiva na vida da criança (Huebner, 2008).</p> <p>Apresentação do sistema de pontos.</p> <p>Escolha dos três comportamentos-alvo relacionados à raiva (Larson &amp; Lochman, 2011).</p> <p>Tarefa de casa: Relatar dois acontecimentos que eliciaram emoções intensas.</p>
2ª	<p>“Jogo dos sentimentos” (Miranda &amp; Araújo, 2007) – Alegria, raiva, tristeza e medo.</p> <p>Técnica charada das emoções (Stallard, 2007).</p> <p>Identificação da emoção a partir de expressões faciais em fotos de crianças.</p> <p>Tarefa de casa: Identificar a emoção em fotos de crianças e escrever uma frase sobre o que poderia ter acontecido para eliciar a emoção.</p>
3ª	<p>Identificar a partir de três cenas de filme as emoções raiva e tristeza (“<i>Como estrelas na terra</i>” - Khan &amp; Gupte, 2007) e medo (“<i>O conto de João e Maria</i>” - Wild, 2005), a intensidade e quais estímulos estavam relacionados ao desencadeamento.</p> <p>A partir de duas histórias ilustrando a raiva (Bingham, 2006) (um personagem masculino para os meninos e feminino para as meninas) os participantes deveriam encenar a situação, identificar a emoção e a compreensão da criança da história sobre o ocorrido. Relacionou-se a história com eventos da vida dos participantes.</p> <p>Sinônimos de raiva (Huebner, 2008).</p> <p>Termômetro da raiva (Petersen &amp; Wainer, 2011, p. 76).</p> <p>Tarefa de casa: Termômetro da raiva para as histórias encenadas e perspectiva da intensidade da raiva dos personagens dois dias após o ocorrido.</p>
4ª	<p>Cena do filme “<i>Como estrelas na terra</i>” (Khan &amp; Gupte, 2007) com expressão de raiva. A partir da cena, identificar a emoção, intensidade, estímulo eliciador, comportamentos frente à raiva, consequências destas ações, comportamentos alternativos e consequências.</p> <p>Reações fisiológicas e localização corporal da raiva.</p> <p>Tarefa de casa: anotar duas situações em que sentiu raiva, o que pensou e o que fez.</p>
5ª	<p>Psicoeducação: raiva para dentro x raiva para fora (baseado em Lipp &amp; Malagris, 2010).</p> <p>Dois cenas do filme: “<i>O incrível Hulk</i>” (Letierrier, 2008) indicando explosão de raiva e autocontrole da raiva. A partir da primeira cena identificação dos crescentes níveis de raiva e estímulos fisiológicos associados.</p> <p>Montanha russa da raiva: estímulos eliciadores da raiva conforme a intensidade e comportamentos decorrentes.</p> <p>Vídeo: “O nervosinho” (Botter, 2011).</p> <p>Conclusão sobre a raiva.</p> <p>Tarefa de casa: Considerando o termômetro da raiva (Petersen &amp; Wainer, 2011, p. 76), anotar tudo o que fez a raiva subir acima de mal humorado, ou seja, acima do nível 5 de raiva.</p>

*Descrição das Sessões de Grupoterapia Cognitivo-Comportamental para Manejo da Raiva em Crianças*

---

- 6<sup>a</sup> Apresentação: “deixe a raiva secar” (autor desconhecido) - <http://www.youtube.com/watch?v=BTONO7i57Ns>  
Atividade: de propósito x sem querer (Huebner, 2008).  
Análise racional: dois motivos que podem ter levado aos comportamentos considerados na atividade anterior (Petersen & Wainer, 2011).  
Role-play: simulação de reação agressiva e consequências e reação assertiva e consequências. Análise racional das consequências.  
Tarefa de casa: Considerando o termômetro da raiva (Petersen & Wainer, 2011, p. 76), identificar quando a raiva sobe acima de mal humorado, ou seja, acima do nível 5 de raiva. Deixar a raiva secar e no outro dia escrever o que aconteceu depois.
- 7<sup>a</sup> Estratégia para lidar com a raiva: Campanha do governo federal “Conte até 10” <http://www.youtube.com/watch?v=Tr-BBcZQxCw>  
Estratégia para lidar com a raiva: “Dar um tempo” (Huebner, 2008).  
Imagem mental retomando uma situação em que sentiu raiva. Demonstrar no termômetro a intensidade da raiva.  
Fazer um desenho (técnica de distração) e deixar a raiva ir embora enquanto desenha.  
Tarefa de casa: anotar duas ações durante a semana que diminuiriam a raiva.
- 8<sup>a</sup> Estratégia para lidar com a raiva: método ativo (Huebner, 2008). Escrever quatro coisas que pode fazer para queimar a energia da raiva.  
Dança das cadeiras.  
Estratégia para lidar com a raiva: Distração com a atividade de escrever no papel tudo o que tem na sala.  
Tarefa de casa: Escrever três motivos pelos quais um colega xinga, empurra ou te incomoda. Escrever reações assertivas em tais situações.
- 9<sup>a</sup> Técnica de resolução de problemas. Cena de raiva da novela “*Carrossel*”: identificação da situação-problema, emoção, possíveis soluções para o problema e consequências para tais soluções.  
Role-play com encenação das soluções propostas.  
História pessoal em que os participantes sentiram uma raiva intensa. Proposição de outras maneiras de agir na história contada.  
Tarefa de casa: Ensinar a uma pessoa que esteja sentindo raiva algumas técnicas aprendidas no grupo. Anotar qual técnica ensinou e como foi.
- 10<sup>a</sup> Sinaleira da raiva.  
Botão de emergência da raiva.  
Atividade em que os fantoches deveriam irritar o fantoche do centro do círculo que precisaria usar as técnicas aprendidas para manejar a raiva (Larson & Lochman, 2011). Exploração das emoções na atividade e identificação das estratégias para manejo da raiva empregadas.  
Tarefa de casa: Anotar as situações nas quais usou o botão de emergência da raiva e assinalar a estratégia empregada.
- 11<sup>a</sup> Revisão do que foi aprendido sobre a raiva.  
Atividade com fantoches (Larson & Lochman, 2011).  
Autoconversa.  
Atividade com fantoches e construção de uma fila com dominós (Larson & Lochman, 2011).  
Tarefa de casa: Anotar todos os comportamentos que a criança teve ao longo da semana que merecem ser elogiados.
- 12<sup>a</sup> Revisão do sistema de economia de fichas.  
Reflexão sobre o que melhorou, queixas sobre o comportamento da criança e as implicações/consequências na vida dela (Larson & Lochman, 2011).  
Produção artística resumindo o que aprendeu com o grupo (Larson & Lochman, 2011).
-

### **Avaliação pós-teste.**

Na avaliação pós-teste foram empregados os mesmos instrumentos do pré-teste com exceção do Raven (cuidadores: Entrevista sobre raiva, KSADS-PL e Lista de verificação das emoções; criança: BANI-Y, Q-CARP, ERE; professoras: *Teacher Nomination Form, Teacher Screening Scale, Classroom Progress Monitoring Report*).

### **Procedimentos Éticos**

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo protocolo N. 21486 (Anexo N), estando adequado ética e metodologicamente com os objetivos do estudo, de acordo com a resolução 196/96 e complementar do Conselho Nacional de Saúde, em vigência à época de submissão.

Os termos de consentimento e demais protocolos e dados provenientes desta pesquisa serão armazenados pelo mínimo de cinco anos na sala 116 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os participantes receberam códigos de identificação de modo que as identidades sejam resguardadas.

### **Resultados**

A descrição dos resultados foi dividida em duas etapas: a primeira avaliou o impacto da intervenção por meio da descrição dos escores do desempenho das crianças nos instrumentos aplicados no pré e pós-teste. A segunda etapa apresenta a avaliação do processo terapêutico. Nesta segunda etapa, cada encontro foi avaliado por três juízes independentes, conforme critérios preestabelecidos (isto é, tarefa de casa, revisão do encontro anterior, estrutura da sessão, aliança terapêutica, participação nas sessões e análise das técnicas). Para todos os critérios analisados os juízes deveriam pontuar conforme uma escala que variava de 0 a 5 pontos, em que valores próximos a 5 indicavam avaliações favoráveis ao critério analisado. A ficha de avaliação dos juízes (Anexo O) foi adaptada de Hohendorff (2012). Avaliou-se o grau de concordância entre os juízes por meio do cálculo do coeficiente de correlação intraclasse (CCI, Fleiss & Shrout, 1978; McGraw & Wong, 1996 como citados em Hohendorff, 2012).

### **Primeira Etapa: Avaliação do Impacto da Grupoterapia Cognitivo-Comportamental Para o Manejo da Raiva em Crianças a Partir de Comparações Pré e Pós-Teste**

Os dados individuais dos participantes obtidos a partir dos instrumentos aplicados aos cuidadores, crianças e professores estão ilustrados na Tabela 3. No que concerne aos instrumentos aplicados aos cuidadores, a Lista de Verificação das Emoções provê escores separados para as subescalas de Labilidade/negatividade Emocional e Regulação das Emoções. Diminuição na subescala de Labilidade/Negatividade (ERC L/N) revela melhora quanto à flexibilidade, ativação emocional, reatividade, regulação de raiva e da labilidade do humor. Por sua vez, aumento na subescala de regulação emocional (ERC RE) revela melhora na expressão das emoções conforme o ambiente social, empatia e autoconsciência emocional da criança.

Quanto aos instrumentos aplicados às crianças, diminuição nos índices de raiva aferidos pela BANI-Y no pós-teste indicam menores níveis de hostilidade, atribuição agressiva ao comportamento de terceiros e raiva. Com relação à autopercepção dos participantes acerca de seus comportamentos agressivos e de suas reações às atitudes agressivas obtidas por meio do Q-CARP (Borsa, 2012), esperava-se no pós-teste diminuição na escala de reação aos comportamentos agressivos (ERA RA), aumento na busca de apoio dos professores (ERA BA) quando em situações agressivas e diminuição do comportamento de reação internalizada (ERA RI).

Considerando os instrumentos aplicados às professoras, na *Teacher Nomination Form*, esperava-se no pós-teste uma diminuição nos escores indicando manejo adaptativo da raiva e melhora na qualidade das interações sociais. A *Teacher Screening Scale* refere-se a comportamentos agressivos das crianças na percepção das professoras. Esperava-se também diminuição nestes índices comparando-se pré e pós-teste. A *Classroom Progress Monitoring Report* averiguava comportamentos escolares adaptativos, sendo esperado um aumento nos índices no pós-teste comparado ao pré-teste.

Tabela 3  
*Caracterização dos Participantes nos Momentos Pré e Pós-Intervenção*

Variáveis	Participantes						
	1	2	3	4	5	6	7
Sexo	M	M	M	F	F	F	F
Idade	9	9	7	9	9	10	10
ERC L/N							
Pré-Teste	21	39	39	26	33	39	25
Pós-Teste	29	34	31	29	23	26	16
ERC RE							
Pré-Teste	41	28	37	35	37	34	35
Pós-Teste	40	33	34	33	36	38	40
ECA							
Pré-Teste	7	12	10	8	10	7	7
Pós-Teste	11	10	7	7	11	12	5
ERA RA							
Pré-Teste	6	14	8	9	18	14	15
Pós-Teste	13	16	7	12	15	13	10
ERA BA							
Pré-Teste	10	9	10	9	9	9	12
Pós-Teste	11	8	12	7	9	10	8
ERA RI							
Pré-Teste	3	8	8	5	12	9	10
Pós-Teste	5	3	9	5	7	8	7
BANI-Y							
Pré-Teste	12	25	23	13	35	33	36
Pós-Teste	12	26	20	7	41	39	22
TNF							
Pré-Teste	22	17	20	19	11	14	20
Pós-Teste	22	25	12	19	12	10	11
TSS							
Pré-Teste	44	41	31	34	12	19	30
Pós-Teste	39	41	29	43	12	20	18
CPMR							
Pré-Teste	7	10	13	7	17	12	15
Pós-Teste	7	12	14	10	18	15	16

A Tabela 4 apresenta os escores médios obtidos nos instrumentos preenchidos pelos cuidadores, professoras e crianças nas avaliações pré e pós-teste por sexo e para a amostra total.

Tabela 4  
*Estatísticas Descritivas nos Momentos Pré e Pós-Intervenção por Sexo e Amostra Total*

	Meninos (n=3)		Meninas (n=4)		Total (n=7)	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
ERC L/N	33 (10,39)	31,33 (2,52)	30,75 (6,55)	23,5 (5,67)	31,71 (7,67)	26,86 (5,93)
ERC RE	35,33 (6,66)	35,67 (3,79)	35,25 (1,26)	36,75 (2,99)	35,29 (3,95)	36,29 (3,1)
ECA	9,7 (2,5)	9,3 (2,1)	8,0 (1,4)	8,8 (3,3)	8,7 (2,0)	9,0 (2,6)
ERA RA	9,3 (4,2)	12,0 (4,6)	14,0 (3,7)	12,5 (2,1)	12,0 (4,4)	12,3 (3,0)
ERA BA	9,7 (0,6)	10,3 (2,1)	9,8 (1,5)	8,5 (1,3)	9,7 (1,1)	9,3 (1,8)
ERA RI	6,3 (2,9)	5,7 (3,1)	9,0 (1,3)	6,8 (1,3)	7,9 (3,0)	6,3 (2,1)
BANI-Y	20,0 (7,0)	19,3 (7,0)	29,3 (10,9)	27,3 (16,0)	25,3 (10,0)	23,9 (12,7)
TNF	19,7 (2,5)	19,7 (6,8)	16,0 (4,2)	13 (4,1)	17,6 (3,9)	15,9 (6,0)
TSS	38,7 (6,8)	36,3 (6,4)	23,8 (10,1)	23,3 (13,6)	30,1 (11,4)	28,9 (12,5)
CPMR	10,7 (3,2)	10,3 (3,5)	12,8 (4,3)	14,8 (3,4)	11,9 (3,8)	12,9 (3,9)

A Tabela 5 ilustra os resultados do teste de Wilcoxon que compara os resultados pré e pós-teste por sexo e para toda a amostra. Os resultados indicaram não haver diferenças estatisticamente significativas entre os escores das crianças nos momentos pré e pós-intervenção, considerando o nível de significância de 5%.

Tabela 5  
*Teste de Wilcoxon Comparando o Desempenho nos Momentos Pré e Pós-Intervenção por Sexo e para a Amostra Total*

	Meninos (n=3)		Meninas (n=4)		Total (n=7)	
	Z	p	Z	p	Z	p
ERC L/N	-.272	.785	-1,461	.144	-1,609	.108
ERC RE	.000	1,000	-.730	.465	-.679	.497
ECA	.000	1,000	-.184	.854	-.085	.932
ERA RA	-1,069	.285	-.921	.357	-.085	.932
ERA BA	-.816	.414	-1,069	.285	-.425	.671
ERA RI	.000	1,000	-1,604	.109	-1,265	.206
BANIY	-.447	.655	-.378	.705	-.318	.750
TNF	.000	1,000	-1,069	.285	-.813	.416
TSS	-1,342	.180	.000	1,000	-.674	.500
CPMR	-.447	.655	-1,857	.063	-1,382	.167

Os dados qualitativos investigados a partir da ERE (Cruvinel & Boruchovitch, 2010) aplicada nas crianças estão sumarizados na Tabela 6. Verificou-se aumento na consciência quanto aos estados de raiva, manifestados em três crianças que não percebiam a emoção no pré-teste. Verificou-se ainda o relato do uso de estratégias ensinadas no grupo

para manejar a raiva e a diminuição dos estímulos eliciadores da raiva, ou seja, considerando a avaliação pré-teste comparada ao pós-teste da questão: “o que te deixa com raiva” verificou-se que as crianças relataram menos situações geradoras de raiva no pós-teste, o que pode indicar uma mudança na percepção do ambiente quanto a atos hostis. Os resultados supracitados aparecem em negrito na tabela.

Quanto aos estímulos eliciadores de raiva nas crianças da amostra, obtidos tanto na ERE quanto nas atividades iniciais com o grupo, grande parte deles se relaciona a agressão física ou verbal sofrida pelos pares ou irmãos (“quando me empurram e batem em mim”, “quando me xingam”, “quando enchem o saco”), e frustração (“quando fico sem recreio”, “quando não consigo fazer o que quero”). Frente a essas situações os comportamentos mais comuns exibidos pelas crianças da amostra envolvem comportamentos agressivos (xingar, xingar no pensamento, bater, brigar). Em geral, a raiva atrapalha nos estudos e nas relações interpessoais com os pares.

Tabela 6

*Análise Pré e Pós-Teste da Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental*

	Sente raiva? PRE	Sente raiva? PÓS	Percebe a raiva? PRE	Percebe a raiva? PÓS	O que faz para passar a raiva? PRE	O que faz para passar a raiva? PÓS	Raiva atrapalha em que? PRE	Raiva atrapalha em que? PÓS	O que faz para raiva não atrapalhar? PRE	O que faz para raiva não atrapalhar? PÓS	O que deixa com raiva? PRE	O que deixa com raiva? PÓS
1	Sim	Sim	Não	Sim	Não sabe	<b>Jogar videogame, sair de perto do colega</b>	Tarefas da escola	Brigar e brincar com amigos	Nada.	Tomar água, sair de perto	Quando batem em mim	Empurrar e bater em mim
2	Sim	Sim	Sim	Sim	<b>Tem paciência</b>	<b>Contar até 10</b>	Estudar	Estudar	<b>Não xingar os amigos</b>	Respirar, não bater, contar até 10	<b>Amigos enchendo o saco; ficar sem recreio; brigar com irmã.</b>	<b>Alguém me xinga</b>
3	Não	Algumas vezes	Não	Sim	<b>Pede para pararem de falar com ele</b>	<b>Continuar brincando, ficar quieto</b>	Não sabe	Nada	Brinca	-	<b>Quando batem em mim; quando não consigo fazer o que quero.</b>	<b>Quando as pessoas me batem</b>
4	Sim	Sim	Sim	Sim	<b>Conta até 10.</b>	<b>Respirar, contar até 10, deixar a raiva secar</b>	Tarefas da escola	Ficar sem amigos, sem companhia	<b>Não sabe o que fazer</b>	<b>Respirar, contar até 10, deixar a raiva secar</b>	<b>Colegas passando na carteira e falando durante as aulas</b>	<b>Pessoas chamando de magra</b>
5	Sim	Algumas vezes	Não	Sim	<b>Come sorvete, anda, chora</b>	<b>Brincar, ficar quieta</b>	Tarefas	Brincar	<b>Não sabe o que fazer</b>	<b>Sair de perto, brincar</b>	<b>Deixar atividades prazerosas para cumprir</b>	<b>Quando xingam</b>

6	Sim	Sim	Sim	Sim	<b>Bate de volta. Brinca no computador</b>	<b>Contar até 10, brincar com um animal, correr</b>	Não consegue entrar no computador	Provas	Nada.	<b>Contar até 10, contar os objetos da sala</b>	<b>tarefas</b> Irmão e colegas xingam; mãe bate.	Irmão, amiga implicando e xingando
7	Sim	Sim	Sim	Sim	<b>Pensar, se acalmar. Pensa por que fica raivosa. Briga, fica quieta.</b>	<b>Contar até 10, sair de perto</b>	No estudo. Fica insegura, briga e xinga.	Fica com raiva das amigas	<b>Não sabe o que fazer</b>	<b>Brincar com os bichos</b>	<b>Quando riem do cabelo e chamam de eletricidade</b>	<b>Pessoas cutucando</b>

Por sua vez, os resultados do questionário aplicado aos pais que investigou níveis de raiva (adaptado de Michael Nelson et al., 2011) indicou diminuição de agressão física dirigida a outros no grupo de meninos. Os casos nos quais essa diminuição foi relatada pelos cuidadores aparecem em negrito na Tabela 7.

Tabela 7

*Níveis de Raiva Adaptado de Michael Nelson et al. (2011)*

Participante	Níveis de raiva pré-teste	Níveis de raiva pós-teste
1	Agressão verbal contra si: “eu sou um burro mesmo”; agressão física contra as irmãs e colegas de escola.	Agressão verbal com os outros. É agressivo com as irmãs, principalmente a mais velha. Agressão física contra objetos inanimados: chuta cadeira (prejuízo mínimo). <b>Melhorou no tocante à agressão física contra os outros</b>
2	Agressão verbal contra si mesmo, outros e contra objetos inanimados. Agressão física e violência contra outros. Fala que quer morrer, se xinga de idiota e burro. Chuta, empurra, joga objetos (celular), ou o que tiver na mão. Puxa a colcha da cama. Quanto às agressões físicas: empurra o irmão e brigam de tapas e socos. Já machucou outra criança.	Agressão verbal e física com outros. Violência com irmã e prima. A raiva diminuiu. <b>Antes quebrava coisas. Hoje pode estar bravo que não joga nada.</b> Ele ainda xinga, discute com a mãe. Raivoso com o irmão.
3	Agressão verbal contra os outros e contra objetos inanimados, sendo de prejuízo mínimo: chuta a cama, atira objetos que tem na mão. Fecha a cara e emburra. Já cometeu agressão física contra outros no passado.	Às vezes chuta cadeira (agressão física contra objeto inanimado – sem prejuízo). <b>Em casa não apresentou nenhum tipo de agressão e na escola não teve reclamação.</b>
4	Avô não identificou nenhum comportamento relacionado à raiva.	Está mais calma, não está tão agressiva. Não apresenta agressão física nem verbal, nem consigo, nem com os outros.
5	Agressiva verbalmente consigo: “se chama de burra” e realiza agressão física contra objetos inanimados: bate porta.	Agressão verbal contra si mesma, bate portas (agressão contra objetos inanimados - prejuízo mínimo).
6	Agressão verbal da criança contra si: “eu podia morrer mesmo”; agressão contra objetos inanimados e agressão física contra o irmão. Em ambos os casos tais comportamentos ocorrem em resposta à agressividade do irmão.	Agressão verbal contra ela mesma e contra os outros. Agressão física contra objetos inanimados (prejuízo mínimo).
7	Não apresenta agressão física nem verbal, nem consigo, nem com os outros.	Não apresenta agressão física nem verbal, nem consigo, nem com os outros.

## **Segunda Etapa: Avaliação de Processo da Intervenção Cognitivo-Comportamental para o Manejo da Raiva em Crianças**

Nesta segunda etapa de análise dos resultados procedeu-se à análise do processo terapêutico. Para tanto, foram selecionados juízes com experiência em terapia cognitivo-comportamental para realizar a análise dos encontros. Cada juiz recebeu as sessões transcritas de ambos os grupos, bem como fichas de avaliação dos relatos da intervenção contendo a descrição dos critérios e da análise que deveriam realizar conforme a escala de 0 a 5 pontos (Anexo O). Descrevem-se a seguir os critérios utilizados na avaliação em cada encontro.

(1) Avaliação da Tarefa de casa: aferiu-se a “quantidade”, ou seja, quantas crianças entregaram a tarefa. Neste aspecto, a pontuação dos meninos poderia variar de 0 a 3 dado que apenas três participantes finalizaram a intervenção e das meninas poderia variar de 0 a 4, considerando que foram quatro participantes neste grupo. Avaliou-se também a “qualidade”, a compreensão e adequação das respostas da criança à tarefa proposta. No caso da qualidade, a avaliação variou de 0 (nenhuma compreensão) a 5 (compreendeu completamente)

(2) Revisão do encontro anterior: averiguou o quanto as crianças conseguiram recordar e relatar os temas trabalhados no encontro antecedente. A pontuação variou de 0 (o grupo não se lembrou de nada) a 5 (o grupo se lembrou completamente de todas as atividades).

(3) Estrutura da sessão: aferiu a adesão da psicoterapeuta à estrutura de cada encontro. A avaliação foi realizada de 0 (não adotou a estrutura da sessão e as tarefas descritas não foram seguidas) a 5 (a estrutura da sessão foi seguida e todas as tarefas descritas foram realizadas).

(4) Aliança terapêutica: dividiu-se nos fatores: a) vínculo de confiança (Paciente demonstra carisma pela psicoterapeuta, relata conteúdos importantes e não esconde informações importantes da psicoterapeuta); b) relação de trabalho (Paciente realiza as atividades propostas, fornece *feedback* em relação à psicoterapeuta); e c) postura do psicoterapeuta (Psicoterapeuta é atenta, ativa, bem humorada, empática, ouve o paciente e o deixa se expressar). Este critério foi avaliado de 1 a 5. Um assinalava ausência do indicador e 5 que o indicador estava completamente presente.

(5) Participação nas sessões: foi composta pelos itens: a) comparecimento (Presenças às sessões, ausências comunicadas com antecedência, ausências justificadas, e o motivo para a(s) faltas(s) – se voluntário ou involuntário); b) pontualidade (Paciente

respeitou o horário das sessões, atrasos foram comunicados com antecedência, e fornecido o motivo para o(s) atraso(s) – se voluntário ou involuntário); e c) autorrevelação (Paciente falou sobre o problema e/ou falou sobre demais aspectos importantes, por exemplo, assuntos particulares). Como no item anterior, este critério foi avaliado de 1 a 5. Um assinalava ausência do indicador e 5 que o indicador estava completamente presente.

(6) Análise das técnicas desenvolvidas. Cada técnica, com o respectivo objetivo e resultados esperados, foi descrita de forma separada conforme o encontro no qual foi aplicada. Elaborou-se uma tabela contendo o respectivo número da técnica, com os seguintes itens: a) compreensão, ou seja, os participantes compreenderam a proposta de realização das técnicas. Pontuou-se de 0 (nenhuma compreensão da atividade) a 5 (compreendeu a atividade completamente); b) engajamento, isto é, se os participantes engajaram-se nas técnicas conforme o proposto. Considerou-se 0 (não houve engajamento na atividade) a 5 (engajamento completo na atividade); e c) resultados, que envolveu avaliar o quanto o objetivo foi alcançado. Pontuou-se de 0 (o resultado não foi alcançado) a 5 (o resultado esperado foi completamente alcançado).

A análise do cálculo de concordância entre os juízes para indicadores intervalares foi realizada por meio do cálculo de concordância intraclasse (CCI). As correlações intraclasse representam o grau de concordância média entre os avaliadores (sendo 0 a ausência total de concordância e 1 concordância perfeita). As correlações intraclasse foram calculadas pelo método *two-way mixed, single measures consistency*. Considerou-se como referência o valor absoluto do índice (igual ou maior a .7) e o nível de significância estatística ( $p < .05$ ). Na Tabela 8 são apresentados os resultados dessa análise.

No grupo de meninos verificou-se homogeneidade significativa entre as avaliações dos juízes nos indicadores: subitem da participação nas sessões comparecimento (CCI = .82,  $p = .001$ ) e revisão do encontro anterior (CCI = .81,  $p = .001$ ). No grupo de meninas a homogeneidade na avaliação dos juízes foi encontrada no subitem quantidade do indicador tarefas de casa comparecimento (CCI = .82,  $p = .002$ ). Esses valores foram destacados em negrito na tabela. De uma maneira geral, tanto para o grupo de meninos como para o grupo de meninas, obteve-se pouca concordância entre os juízes quanto aos indicadores avaliados.

Tabela 8

*Correlações Intraclasse com o Valor da Probabilidade Associada dos Valores Intervalares da Avaliação da Intervenção*

Indicador	CCI	
	Meninos	Meninas
<i>Aliança terapêutica</i>		
Vínculo de confiança	.30 p = .238	.38 p = .160
Relação de trabalho	.58 p = .047	.14 p = .365
Postura da psicoterapeuta	.05 p = .435	.24 p = .283
<i>Participação nas sessões</i>		
Autorrevelação	.50 p = .742	.02 p = .491
Comparecimento	<b>.82 p = .001</b>	.15 p = .580
Pontualidade	.07 p = .421	.41 p = .720
<i>Tarefas de casa</i>		
Qualidade	.41 p = .681	.48 p = .126
Quantidade	.69 p = .023	<b>.82 p = .002</b>
Revisão do encontro anterior	<b>.81 p = .001</b>	.46 p = .115
Estrutura	.13 p = .376	.45 p = .125
<i>Resposta às técnicas empregadas</i>		
Compreensão	.19 p = .209	.09 p = .613
Engajamento	.56 p = .001	.06 p = .570
Resultados	.51 p = .005	.08 p = .374

Embora o CCI possibilite a análise da homogeneidade na avaliação dos juízes, não permite mensurar se a análise destes é favorável ou desfavorável. Dessa forma, foram calculadas as médias e os desvios padrão de cada um dos indicadores e seus subitens (ver Tabela 9). A análise das médias para cada um dos indicadores revelou que elas foram próximas ao escore máximo possível na escala de cinco pontos (0 = totalmente ausente a 5 = totalmente presente) nos subitens dos indicadores de participação nas sessões para ambos os grupos (M = 4,10, SD = .67 para o total do indicador no grupo de meninos e M = 4,62, SD = .46 para o grupo das meninas). Esses valores encontram-se destacados em negrito na tabela. Contudo, para os demais subitens (aliança terapêutica, tarefas de casa, revisão do encontro anterior, estrutura e resposta às técnicas empregadas) as médias encontraram-se próximas a 3,0, indicando que para os juízes esses parâmetros estavam parcialmente presentes na intervenção.

Tabela 9

*Médias e Desvios Padrão dos Indicadores Intervalares de Avaliação da Intervenção*

Indicador	Meninos	Meninas
	M (SD)	M (SD)
<i>Aliança terapêutica</i>		
Vínculo de confiança	3,28 (1,34)	3,69 (1,05)
Relação de trabalho	2,49 (.54)	3,14 (1,0)
Postura da psicoterapeuta	3,21 (1,58)	2,35 (.39)
Total do indicador	2,99 (.44)	3,06 (.67)
<i>Participação nas sessões</i>		
Autorrevelação	3,37 (1,34)	<b>4,11 (.87)</b>
Comparecimento	<b>4,24 (.18)</b>	<b>4,95 (.05)</b>
Pontualidade	<b>4,7 (.19)</b>	<b>4,83 (.22)</b>
Total do indicador	<b>4,10 (.67)</b>	<b>4,62 (.46)</b>
<i>Tarefas de casa</i>		
Quantidade	2,45 (.69)	2,91(.54)
Qualidade	3,63 (.95)	3,53 (.38)
<i>Revisão do encontro anterior</i>	2,53 (1,72)	3,57 (.52)
<i>Estrutura</i>	3,36 (1,23)	3,69 (.47)
<i>Resposta às técnicas empregadas</i>		
Compreensão	3,34 (1,19)	3,45 (.18)
Engajamento	3,41 (.89)	3,82 (.35)
Resultados	3,28 (1,05)	3,42 (.25)

Calcularam-se ainda as médias atribuídas pelos juízes a cada uma das técnicas aplicadas de modo a verificar aquelas que obtiveram melhores resultados. A Tabela 10 apresenta as médias e desvios padrão dos indicadores intervalares de avaliação das técnicas quanto aos indicadores compreensão, engajamento e resultados para as técnicas que obtiveram médias acima de 4,0 na avaliação dos juízes quanto aos resultados. Quanto ao desfecho obtido a partir das técnicas empregadas, observou-se que no grupo das meninas as seguintes técnicas obtiveram resultado muito próximo ao esperado: 2 (Identificação dos comportamentos emitidos em decorrência da raiva); 8 (Identificação da emoção expressa em figuras de rostos de crianças); 13 (Identificação dos níveis de raiva de cada um no termômetro); 21 (Apresentação: “deixe a raiva secar”); 27 (dança das cadeiras: estratégia ativa para lidar com a raiva); 28 (Desenhar ou escrever quatro coisas bem agitadas que a criança pode fazer para queimar a energia da raiva); 30 (análise de uma situação-problema avaliando estímulos eliciadores da raiva, estratégias de solução do problema e

consequências das estratégias selecionadas); 35 e 37 (Técnica de exposição: eliciar a raiva para promover o uso das estratégias aprendidas no grupo).

Quanto ao grupo dos meninos, pode-se verificar que os melhores resultados ocorreram nas técnicas: 12 (Escrever palavras que são sinônimos de raiva); 18 (Montanha russa da raiva: identificar estímulos que gradativamente ativam a raiva e comportamentos em cada nível de raiva); 30 (análise de uma situação problema avaliando estímulos eliciadores da raiva, estratégias de solução do problema e consequências das estratégias selecionadas); 32 (Contar uma situação em que sentiram uma raiva explosiva verificando comportamento, consequências e ações alternativas para o próprio repertório de enfrentamento de situações que eliciam raiva); 33 (Sinaleira da raiva: Vermelho: coisas que eu faço quando estou com raiva que me trazem problemas. Amarelo: Ainda estou no controle, mas já posso começar a ter problemas. Verde: coisas bacanas que posso fazer para controlar a raiva e deixar tudo bem); 34 (Botão de emergência da raiva. Nessa técnica foram revisadas todas as estratégias aprendidas no grupo para manejar a raiva. Verificou-se durante a leitura o quanto as crianças se recordaram e compreenderam as técnicas listadas); e 35 (Técnica de exposição: eliciar a raiva para promover o uso das estratégias aprendidas no grupo).

Tabela 10

*Médias e Desvios Padrão dos Indicadores Intervalares de Avaliação das Técnicas Quanto aos Indicadores Compreensão, Engajamento e Resultados*

	Compreensão		Engajamento		Resultados	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
Técnica 2	3,67 (1,15)	4,33 (.57)	4,00 (1,00)	4,33 (.57)	3,67(1,15)	<b>4,33 (.57)</b>
Técnica 8	3,00 (1,73)	4,33 (.57)	2,67 (2,08)	4,00 (1,00)	2,67(2,08)	<b>4,00 (1,00)</b>
Técnica 12	3,67 (1,53)	2,67 (.57)	3,67 (1,53)	3,33 (.57)	<b>4,00(1,00)</b>	2,33 (.57)
Técnica 13	3,33 (1,15)	4,00 (1,00)	3,33 (1,15)	3,33 (.57)	3,33(1,15)	<b>4,00 (1,00)</b>
Técnica 18	4,00 (1,00)	3,33 (1,53)	4,33 (.57)	3,67 (1,15)	<b>4,00(1,00)</b>	3,67 (1,15)
Técnica 21	3,33 (1,53)	4,33 (1,15)	3,33 (1,53)	4,00 (1,00)	2,67(.57)	<b>4,67 (.57)</b>
Técnica 27	3,33 (1,15)	3,67 (.57)	4,67 (.57)	4,67 (.57)	3,33(1,15)	<b>4,00 (.00)</b>
Técnica 28	3,67 (1,15)	3,67 (.57)	3,67 (1,15)	4,33 (.57)	3,67(1,15)	<b>4,00 (.00)</b>
Técnica 30	4,33 (.57)	4,33 (.57)	4,33 (.57)	4,67 (.57)	<b>4,33 (.57)</b>	<b>4,33 (.57)</b>
Técnica 32	4,00 (1,00)	3,67 (.57)	4,33 (.57)	3,67 (.57)	<b>4,00(1,00)</b>	3,00 (1,00)
Técnica 33	3,67 (.57)	3,33 (.57)	4,33 (.57)	4,00 (.00)	<b>4,00(1,00)</b>	3,67 (.57)
Técnica 34	4,00 (1,00)	3,33 (1,15)	4,33 (.57)	3,00 (1,00)	<b>4,00(1,00)</b>	3,00 (1,00)
Técnica 35	3,67 (1,15)	4,00 (.00)	4,00 (.00)	4,00 (.00)	<b>4,33 (.57)</b>	<b>4,00 (.00)</b>
Técnica 37	2,67 (1,15)	3,67 (.57)	2,33 (1,15)	4,00 (.00)	2,33 (.57)	<b>4,00 (.00)</b>

## Discussão

A discussão será dividida em duas etapas, semelhante aos resultados. A primeira etapa discute a avaliação do impacto da intervenção considerando os resultados pré e pós-teste no que se refere aos instrumentos aplicados. A segunda parte da discussão aborda a análise de processo da intervenção realizada pelos juízes.

### **Primeira Etapa: Avaliação do Impacto da Grupoterapia Cognitivo-Comportamental Para o Manejo da Raiva em Crianças a Partir de Comparações Pré e Pós-Teste**

A análise revelou não haver diferenças estatisticamente significativas entre os escores das crianças nos momentos pré e pós-intervenção. É possível levantar algumas hipóteses que expliquem este resultado. A primeira refere-se ao tamanho amostral, isto é, o reduzido tamanho da amostra pode não ter possibilitado o poder estatístico suficiente para o resultado esperado (Coutinho & Cunha, 2005). O tamanho amostral apresenta um papel importante nos modelos matemáticos dos testes empregados neste estudo. De acordo com Loureiro e Gameiro (2011), a significância estatística (dada pelo p-valor) pode não representar a realidade por diferentes razões, sendo o reduzido tamanho amostral uma explicação da ocorrência de p-valores não estatisticamente significativos. Desse modo, levanta-se a hipótese de que a ausência de diferença entre os momentos pré e pós-intervenção não se deva somente aos procedimentos interventivos, mas ao reduzido tamanho amostral.

Outra hipótese levantada para explicar a ausência de diferença entre os momentos pré e pós-intervenção está relacionada à qualidade psicométrica dos instrumentos. Dada a carência de instrumentos validados para a cultura brasileira sobre a temática do estudo, foram utilizadas medidas cujas propriedades psicométricas ainda estão em investigação (BANI-Y) ou que foram traduzidas para o presente estudo (questões fechadas aplicadas às professoras: *Teacher Nomination Form*, *Teacher Screening Scale*, *Classroom Progress Monitoring Report*). Anastasi e Urbina (2000) indicam que um teste válido é aquele que apresenta evidências empíricas de que realmente mensura o construto ao qual se propõe avaliar. Outro aspecto psicométrico importante de se investigar é a fidedignidade dos instrumentos, isto é, a precisão do instrumento na mensuração de seu construto. A padronização e as normas de interpretação são outros elementos psicométricos importantes que auxiliam na aplicabilidade e interpretação dos resultados. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa não têm todos suas propriedades psicométricas investigadas na cultura

brasileira. Dessa forma, é possível que a ausência de diferença entre os momentos pré e pós-intervenção possa ter ocorrido devido à qualidade psicométrica dos instrumentos de mensuração.

Na Lista de Verificação da Regulação das Emoções cinco crianças obtiveram redução nos escores de Labilidade/negatividade, apesar de a diferença não ser significativa. Diminuição nesses escores sugere capacidade de regular a raiva, menor propensão a reagir com emoções intensas a estímulos e menor oscilação de humor. Três participantes apresentaram aumento nos níveis de Regulação Emocional. Aumento nesses níveis alude à empatia, autoconsciência emocional e habilidade em expressar as emoções considerando o ambiente social. (Shields & Cicchetti, 1997).

Crianças que passaram por negligência, abuso físico e/ou sexual são mais propensas a apresentar déficits na regulação emocional e labilidade/negatividade das emoções (Kim & Cichetti, 2010; Shields & Cichetti, 1998) e também mais predispostas do que crianças que não sofreram maus tratos a serem vítimas e a perpetrar *bullying* (Shields & Cicchetti, 2001). A relação entre desregulação da raiva e vitimização também foi encontrada por outros autores (Champion, 2009; Hanish et al., 2004; Spence et al., 2009). Das sete crianças que compuseram o grupo, uma menina (participante 6) passou por uma situação de violência sexual no passado e agressão física e verbal cotidiana por parte do irmão. As outras três meninas não estavam sujeitas à violência física ou sexual, porém eram expostas a agressões verbais e rejeição por parte do padrasto, avô e pai (participante 4), rejeição do pai e agressão verbal do avô (participante 5). A maioria dos participantes relatou ser vítima de *bullying* pelos pares, sendo essa queixa recorrente no grupo de meninas, enquanto no grupo de meninos os participantes 1 e 2 envolviam-se repetidamente em ações de *bullying* contra os pares, sendo agressores frequentes. Quanto aos meninos, aquele que apresentava maiores níveis de raiva e agressividade proativa (participante 2) estava sujeito sistematicamente a disciplina severa, agressões físicas e verbais por parte do pai, além de testemunhar com frequência brigas entre os pais. Segundo Kazdin (2005), disciplina severa e inconsistente e punição corporal aumentam a agressividade da criança.

Hastings (2011) encontrou diferenças nos escores da BANI-Y comparando o sexo, sendo que, no estudo do autor, as meninas apresentaram escores mais altos nesta escala. Diferenças entre os níveis de raiva experienciados por meninos e meninas ainda não são consensuais na literatura, havendo autores que afirmam que meninos tendem a expressar raiva com mais frequência que as meninas (Calvete & Orue, 2012; Chaplin & Aldao, 2013) e outros que relatam não haver diferença entre os sexos quanto à raiva (Archer, 2004; Goodman & Southam-Gerow, 2010). Na presente pesquisa três participantes apresentaram

escores mais baixos no pós-teste em hostilidade, atribuição agressiva ao comportamento de terceiros e raiva conforme aferido pela BANI-Y e um deles se autoavaliou no nível mínimo tanto no pré como no pós-teste.

É possível que ao longo das intervenções as crianças tenham se tornado mais autoconscientes das emoções experienciadas em função das discussões em grupo sobre as circunstâncias nas quais vivenciam a raiva. Essa hipótese parece ser corroborada pelos resultados na ERE, pois na avaliação pré-teste três crianças relataram não identificar quando sentem raiva e no pós-teste todas disseram estar conscientes da experiência da raiva quando ela ocorre. Casey (1996) constatou que crianças com TDAH comparadas a crianças com depressão, TC e TDO, foram menos precisas ao relatar a própria expressão emocional e também de identificar corretamente a expressão emocional dos pares (11%). Por sua vez, 38,9% das crianças com TDO avaliaram precisamente a própria expressão emocional e esse índice diminuiu quando aferiram a emoção do par (22,2%). Crianças com depressão e TDO no estudo de Casey tenderam a avaliar negativamente a emoção do outro. Esses resultados indicam uma dificuldade de crianças que apresentam problemas externalizantes e internalizantes em reconhecer o próprio estado emocional, bem como a expressão emocional dos outros.

Para Stegge e Terwogt (2009), o conhecimento dos componentes da emoção, ou seja, experiência consciente do estado corporal, o raciocínio da criança sobre as causas da emoção e a ciência da resposta emocional estratégica, é decisivo para o sucesso na regulação emocional. Das três crianças que não percebiam a própria raiva no pré-teste, uma apresentou aumento nos índices da BANI-Y no pós-teste e a outra pontuou minimamente nas duas avaliações (Participante 1). No caso deste último participante, acredita-se que houve uma subestimação da vivência e expressão de raiva e dos comportamentos agressivos, pois ele foi caracterizado pela coordenação da escola como um dos participantes que mais exibia comportamento agressivo com os pares. Esse fato se repetiu com este participante na subescala do Q-CARP que avalia comportamentos agressivos. Há uma tendência de crianças agressivas perceberem-se como menos agressivas do que realmente são e crianças não agressivas de se autoavaliarem como relativamente mais agressivas (Lochman, 1987; Lochman & Dodge, 1998). Esse viés de atribuição hostil foi verificado em meninos agressivos, que tendem a perceber maior provocação pelos pares tanto em situações claramente provocadoras, ambíguas, e ainda em contextos nos quais não há pistas claras de provocação (Dodge & Somberg, 1987).

De uma maneira geral, houve pouca variação nos escores pré e pós-teste dos participantes na Escala de Comportamentos agressivos da Q-CARP. Destaca-se que seis

participantes se classificaram da metade para baixo da pontuação possível na escala de comportamentos agressivos, mostrando que eles se autoavaliaram como emitindo poucas dessas ações em ambos os momentos da intervenção. Quanto à reação agressiva no pré-teste, três se autoavaliaram abaixo da média da subescala. Conforme Hakulinen, Jokela, Hintsanen, Pulkki-Raback, et al. (2013), práticas parentais hostis e baixo nível socioeconômico dos pais na infância e adolescência foram preditores de hostilidade e raiva na vida adulta. A maioria das crianças da presente amostra apresentou baixo *status* socioeconômico. Além disso, não foi realizado nenhum tipo de intervenção com os pais/cuidadores, de modo que o estilo parental pode ter contribuído para a manutenção de comportamentos agressivos nas crianças. Tal hipótese confirma-se nos achados de Kazdin et al. (1992) que verificaram que o tratamento combinado direcionado a pais e crianças, ou seja, PSST e PMT comparado aos respectivos tratamentos isolados, levou a mudanças mais significativas no funcionamento da criança e dos pais.

Os escores da subescala Reação a Comportamentos Agressivos diminuíram em três das quatro participantes meninas, e somente em um menino. Também é importante destacar que quatro dos sete participantes se autoavaliaram acima da média no pré-teste que avaliou reações agressivas. No estudo de Calvete e Orue (2012) os meninos, comparados às meninas, apresentaram escores mais altos em comportamento agressivo, atribuição hostil e raiva quando comparados às meninas. Para Newman, Murray e Lussier (2001) frente a situações de confrontação com pares agressivos os meninos tenderam a apresentar maior agressão física e verbal e aqueles com autopercepção positiva da própria capacidade física tenderam a agir agressivamente e buscar vingança. Chaplin e Aldao (2013) salientam que da primeira à terceira infância os meninos costumam expressar raiva com mais frequência que as meninas. No estudo de Fabes e Eisenberg (1992), 18% das crianças da amostra escolheram respostas de enfrentamento que envolveram vingança agressiva frente à raiva derivada de agressão física. Na presente pesquisa, os participantes relataram na ERE que as principais situações eliciadoras de raiva derivaram-se de agressões físicas ou verbais sofridas dos pares ou de familiares, ilustrando que nesses casos as crianças tendem a reagir agressivamente. Adicionalmente, há que se considerar o viés de atribuição hostil comum em crianças agressivas, pois, de acordo com Dodge e Somberg (1987), quando as crianças do estudo percebiam o par como sendo hostil, mais provavelmente respondiam agressivamente, na comparação com as situações nas quais percebiam o par como benigno.

Ao avaliar o comportamento de busca de ajuda em situações de confrontação com pares agressivos, Newman et al. (2001) compararam crianças na 3ª (média de 8,5 anos) e 4ª

série (média de 9,5 anos) e verificaram que na 3ª série não houve diferença na frequência com a qual ambos os sexos buscavam ajuda ao passo que na 4ª série as meninas tenderam a buscar mais ajuda do que os meninos. No referido estudo, as meninas mostraram maior propensão para buscar ajuda em situações potencialmente perigosas (por exemplo, quando sozinhas) e quando o agressor era do sexo oposto. Os meninos que se consideravam populares buscaram ajuda com frequência, contrariamente às meninas, sendo que aquelas que se consideravam impopulares tendiam a buscar ajuda mais frequentemente. Considerando, no presente estudo, que o comportamento de buscar ajuda foi uma das queixas da professora em relação às participantes 4 e 7, que segundo ela, usavam essa estratégia em excesso, a ênfase do uso de outras estratégias possíveis para lidar com a raiva provocada pelas ações dos pares parece ter sido positiva para a diminuição desse comportamento nessas participantes. A busca de apoio é uma estratégia importante, em especial para o manejo de situações de *bullying*. No entanto, é importante que o professor esteja preparado e motivado para intervir em favor da criança vitimizada e que solicite auxílio quando encontra dificuldade em regular o estado emocional que decorre da provocação dos pares.

Finalmente, quanto à Reação internalizada, esperava-se uma diminuição dos índices nessa escala no pós-teste quando comparado ao pré-teste, mas tal não aconteceu. Esperava-se tal resultado porque Zeman, Shipman, e Suveg (2002) encontraram resposta adaptativa à raiva correlacionando-se inversamente a sintomas internalizantes. Sintomas internalizantes também apareceram relacionados à expressão excessiva e não construtiva da raiva.

Já para a avaliação das professoras da *Teacher Nomination Form*, também se esperava aumento nos índices dessa escala, uma vez que sugere melhora quanto às dificuldades em resolver problemas interpessoais, controlar a raiva, respostas opostas, rejeição pelos pares e insucesso acadêmico. Essa mudança também não foi verificada na presente pesquisa. Ao realizar uma revisão sobre o treinamento na resolução de problemas interpessoais Coleman et al. (1993) verificaram ganhos cognitivos nas amostras investigadas, porém, os ganhos não foram aplicados ao comportamento fora do *setting* terapêutico, nem generalizados para outros comportamentos sociais. O mesmo foi observado no presente estudo, uma vez que as crianças ofertavam estratégias de solução para problemas ao longo das intervenções em grupo, sugeriam alternativas para o manejo da raiva no pós-teste, mas tais mudanças não foram percebidas em sala de aula pelas professoras.

No *Teacher Screening Scale* quatro crianças permaneceram com escores semelhantes no pré e pós-teste, sendo que uma delas obteve pontuação mínima em ambas

as avaliações. De forma semelhante, Lochman, Burch, Curry, e Lampron (1984) verificaram redução nos comportamentos agressivos e disruptivos das crianças que passaram pelo treinamento de manejo da raiva, mas não encontraram mudanças significativas na percepção de pares e professores das crianças da intervenção. Segundo os autores, esses resultados podem derivar de limitações no tratamento, como também de percepções rígidas sobre a reputação das crianças da amostra.

Por sua vez, no *Classroom Progress Monitoring Report* a percepção das professoras quanto aderência às regras e rotinas da sala de aula, autocontrole da raiva e do comportamento verbal inadequado, esforço nas tarefas em classe e em tarefas de casa permaneceu muito semelhante em todas as crianças tanto no pré como no pós-teste. Verificou-se que as professoras observaram poucas mudanças positivas quanto a comportamentos de autocontrole e engajamento escolar da amostra.

Blankemeyer, Flannery, e Vazsonyi (2002) investigaram os efeitos da agressão infantil e três índices de competência social (comportamento preferido dos pares, comportamento preferido do professor e ajustamento escolar) na relação com o professor conforme percepção da criança. Os autores encontraram que pobre ajustamento escolar está associado com maior percepção negativa da relação criança-professor para os meninos, mas não para as meninas, ou seja, meninos que, por exemplo, produzem trabalhos com baixa qualidade ou não respeitam as instruções dos professores, quando comparados às meninas que exibem comportamentos similares, percebem os professores como ofertando menos suporte. Adicionalmente, verificou-se uma associação negativa entre agressão e a percepção do relacionamento criança-professor, sendo essa associação mais forte para crianças com pobre ajustamento escolar do que para aquelas crianças agressivas, mas que seguem as regras, tarefas e instruções dadas pelos professores. Esse achado sugere que, embora a agressão geralmente leve a pobre relacionamento professor-criança, o relacionamento escolar pode servir como um fator protetor para a criança.

Das sete crianças da amostra do presente estudo, cinco apresentaram desajustamento escolar e raiva para fora associada a comportamento agressivo. Embora o estudo supracitado de Blankemeyer et al. (2002) tenha avaliado a percepção da criança sobre a relação dela com o professor, hipotetiza-se, a partir dos resultados obtidos nos instrumentos respondidos pelas professoras nesta pesquisa, que estas apresentavam um viés negativo sobre os comportamentos e também em relação às próprias crianças, o que pode ter influenciado a avaliação pré e pós-teste. Ou seja, no estudo de Blankemeyer et al. (2002), as crianças agressivas e que apresentavam pobre ajustamento escolar tendiam a perceber os professores como menos responsivos a elas. Na presente pesquisa, os

professores avaliaram negativamente tanto no pré-teste como no pós-teste em especial as crianças que apresentaram altos índices de raiva, comportamento externalizante e baixo ajustamento escolar.

Ao se examinar os resultados qualitativos no pós-teste na ERE, percebe-se que houve um aumento na autoconsciência da raiva e dos prejuízos decorrentes, acréscimo no relato de estratégias de regulação da raiva e uma diminuição no relato quanto aos estímulos que eliciam raiva. Acredita-se que esse seria um passo importante para o engajamento em estratégias adaptativas de regulação da raiva, uma vez que quanto maior o conhecimento sobre as emoções, eventos desencadeadores e estratégias de regulação emocional menor os índices de comportamentos disruptivos (Pavarini et al., 2011).

Quanto aos eliciadores da raiva, as respostas centraram-se em ações agressivas como alguém bater, empurrar, “xingar”, “encher o saco”, falar negativamente de características físicas como peso ou cabelo. Respostas menos frequentes envolveram frustração, por exemplo, deixar de fazer tarefas prazerosas para cumprir obrigações e não fazer o que quer. Tais achados assemelham-se aos resultados obtidos por Cruvinel e Boruchovitch (2010) em que 64,81% das reações de raiva derivaram-se de agressões físicas ou verbais e 29,63% de frustração.

Frente às questões: “o que faz para passar a raiva” e “o que faz para a raiva não atrapalhar” foram citadas estratégias trabalhadas no grupo como atividades prazerosas (jogar vídeo-game, correr, brincar), controle do comportamento e da emoção que também agem, em certa medida, como atividades de distração (sair de perto, tomar água, contar até dez, respirar, não bater, ficar quieto, “deixar a raiva secar”, contar os objetos da sala), o que sugere a aprendizagem de novos elementos para regular a raiva. Segundo Champion (2009), afastar-se é uma estratégia que pode ser utilizada por crianças com alta reatividade à raiva para melhorar os resultados para si. Para Calvete e Orue (2012), por exemplo, o emprego de estratégias adaptativas de regulação da emoção diminuiu experiência de raiva e comportamentos de agressão reativa.

No estudo de Cruvinel e Boruchovitch (2010), a maior frequência de respostas para o manejo da raiva relatadas pelas crianças foi escolher atividades prazerosas, isto é, ações que trazem prazer visando diminuição de sentimento negativo, como brincar, ver TV, fazer algo que gosta (36,11%); seguida por controle do comportamento e da emoção, ou seja, modificação do comportamento ou emoção com vistas a dominar a conduta e sentimentos, por exemplo, parar de chorar, ficar quieto, ir para outro lugar, respirar fundo, acalmar-se, tomar água (27,78%); controle do pensamento, ou seja, modificação da forma de pensar no intuito de diminuir sentimento negativo, que inclui pensar em coisas boas, pensar em outra

coisa ou ainda esquecer o pensamento ruim (22,22%); distração envolveu ocupar-se com algo como fazer outras coisas, distrair-se (11,11%); e resolução de problemas, isto é, enfrentar o problema em busca de uma solução, por exemplo, pedir desculpas, não fazer mais o que deixou com raiva (11,11%). A maior frequência de estratégias de regulação da raiva, tanto na presente pesquisa, como no estudo de Cruvinel e Boruchovitch (2010), centrou-se em atividades prazerosas e agradáveis e distração. Todavia, no presente estudo não foram relatadas nem no pré ou no pós-teste estratégias de resolução de problemas, controle do pensamento ou busca de suporte afetivo-social. Embora os resultados de ambos os grupos na técnica de resolução de problemas tenham sido avaliados pelos juízes como sendo próximos a 5,0 as crianças não pareceram absorver e incorporar essa estratégia para lidar com a raiva, fato corroborado pela ausência do relato da resolução de problemas no pós-teste na ERE. Isso sugere que talvez essa técnica tenha que ser abordada em um maior número de sessões com as crianças.

Quanto aos níveis de raiva avaliados pelos responsáveis no pré e pós-teste (adaptado de Michael Nelson et al., 2011), observou-se que para dois meninos houve uma diminuição da agressão física dirigida a outros, embora ainda tenha permanecido agressão física contra objetos inanimados. Em relação às meninas, poucas alterações na expressão da raiva foram identificadas pelos cuidadores. Larson e Lochman (2011) colocam que explosões de raiva podem trazer diversas consequências negativas para a criança, incluindo relacionamento pobre entre os pares. De acordo com Lemerise e Dodge (2008), há maior tendência em buscar regulação adaptativa da raiva quando a criança se preocupa em preservar a relação com os pares. No entanto, considerando que essas crianças tendem a apresentar dificuldades nas relações interpessoais isso pode configurar-se como um decréscimo na motivação para resguardar algo que de fato já não é satisfatório. Considerando as crianças do presente estudo, a maioria apresenta dificuldades de relacionamento com os pares, conflitos e brigas na escola, o que pode diminuir a propensão a que essas crianças se engajem na conservação das relações interpessoais.

De uma maneira geral, os resultados avaliados pelo pré e pós-teste não indicaram mudanças significativas na avaliação dos níveis da raiva, comportamentos agressivos, labilidade/negatividade e regulação das emoções tanto na visão das próprias crianças como dos cuidadores e professores. A análise de estudos que investigaram os efeitos da psicoterapia em crianças e adolescentes revelou que os resultados das intervenções foram melhores para adolescentes do que para crianças e que os efeitos da terapia foram mais benéficos em amostras cuja maioria dos participantes era do sexo feminino, embora essa diferença tenha sido marcada na amostra de adolescentes, mas não de crianças (Weisz,

Weiss, Han, Granger, & Morton, 1995). É possível que a idade dos participantes do presente estudo, e por consequência, o seu nível de desenvolvimento social e cognitivo, não tenha possibilitado a compreensão das estratégias de intervenção empregadas, embora tenham sido projetadas nas pesquisas originais para crianças da escola elementar e ensino fundamental.

Outro fator que pode ter interferido refere-se à quantidade de sessões para o ensino do manejo da raiva em crianças. Na proposta de intervenção na qual se baseou esta pesquisa, os autores começaram com intervenções de 12 encontros e, posteriormente, propuseram o aumento de 12 para 18 sessões. No entanto, os próprios pesquisadores relataram resultados divergentes no que concerne à quantidade de sessões (Larson & Lochman, 2011). Essa hipótese parece ser corroborada pelos achados de Gansle (2005). O autor encontrou maior tamanho de efeito para comportamentos externalizantes em intervenções mais longas quando comparadas a intervenções mais breves.

Ainda, é preciso considerar a observação feita por Lemerise e Arsenio (2000) de que, sob forte estimulação emocional, é mais difícil desempenhar ações regulatórias corretamente. Embora essa proposição faça parte do protocolo de Larson e Lochman (2011), adotado como base da presente pesquisa, a quantidade de encontros destinados a este item foi reduzida (apenas dois encontros), podendo, portanto, não ter sido suficiente para promover as mudanças necessárias nos comportamentos decorrentes da raiva.

Além disso, é possível que o contexto social das crianças que incluem situações, como *bullying*, negligência, maus tratos, abuso físico e verbal, crenças e comportamentos familiares sobre expressão da raiva e agressividade, estejam contribuindo para os níveis de raiva e agressividade e, nesse caso, o emprego de estratégias focadas apenas na resposta de raiva pode não ser suficiente para minimizar o impacto dos reais eliciadores de raiva nessas crianças. Neste caso, seria necessário envolver os cuidadores e professores na intervenção.

Finalmente, acredita-se que a expressão da raiva para dentro ou para fora, agressão proativa x reativa e os níveis de raiva experienciados cotidianamente pelas crianças devam ser considerados no momento da constituição dos grupos, tornando-os o mais homogêneo possível quanto a todas as variáveis até aqui relatadas (idade, sexo, problemas familiares relacionados à raiva, intensidade da raiva, expressão da raiva). É importante considerar que a própria literatura indica resultados controversos quanto ao tamanho do efeito observado nas intervenções para manejo da raiva e de comportamentos agressivos em crianças variando de  $d = .27$  (Candelaria et al., 2012) a  $d = .80$  (Sukhodolsky, et al., 2004).

## **Segunda Etapa: Avaliação do Processo**

A análise dos juízes contemplou aspectos necessários à prática da terapia cognitivo-comportamental que envolvem: aliança terapêutica, engajamento do participante nas atividades das sessões, realização das tarefas de casa, emprego de uma estrutura de sessão que permite o maior aproveitamento e aprendizagem dos conteúdos trabalhados e, finalmente, os resultados obtidos a partir das técnicas utilizadas. A análise desses parâmetros realizada por meio do cálculo de concordância intraclasse revelou pouca concordância entre os juízes.

Diversos fatores relacionados ao avaliador, como personalidade, motivação, experiência na codificação, ao ambiente e a fatores externos presentes no momento da codificação, podem contribuir para classificações menos corretas (Fonseca, P. Silva, & Silva, 2007). Cálculos de correlação intraclasse podem resultar em valores diferentes para o mesmo conjunto de dados (Müller & Büttner, 1994). Kovera e McAuliff (2000) verificaram que juízes treinados avaliam evidências de validade mais positivamente quando comparados a juízes não treinados. Esses estudos que investigaram a eficácia das avaliações entre juízes ilustram a dificuldade da ciência psicológica em encontrar consenso na avaliação de dados qualitativos.

Ao refletir sobre os fatores que podem ter influenciado para a baixa concordância entre os juízes do presente estudo, acredita-se que a falta de um treinamento sobre o instrumento de avaliação e uma explicação abrangente sobre as características do estudo e das crianças da amostra possam ter produzido pouca familiaridade com o contexto no qual a pesquisa se inseriu. No entanto, como ressaltaram Kovera e McAuliff (2000), optar pelo treinamento dos juízes tende a gerar um viés de avaliação positivo. Decidiu-se na presente pesquisa buscar a maior neutralidade possível, dado que a própria pesquisadora foi quem conduziu os encontros com as crianças. Outro fator que acredita-se tenha influenciado na avaliação dos juízes refere-se à diferença entre ler a descrição das falas e assistir aos vídeos dos encontros. A leitura não permite a avaliação de expressões faciais, entonação de voz e características não verbais que são parte fundamental do processo psicoterapêutico. Além disso, a quantidade excessiva de páginas transcritas pode ter promovido uma flutuação na motivação para a tarefa. Finalmente, a variável experiência clínica é outro fator a ser considerado, pois o tempo de experiência clínica dos avaliadores, em especial com crianças e especificamente entre crianças com elevados níveis de raiva, não era semelhante.

Na presente pesquisa houve baixa concordância entre os juízes na avaliação do parâmetro relação terapêutica e a média deste indicador para ambos os grupos ficou

próxima a 3,0. A aliança terapêutica é um fator determinante para a eficácia de um tratamento. Fatores relacionados ao vínculo de confiança, relação de trabalho e postura do psicoterapeuta influenciam fortemente os resultados terapêuticos (Falcone, 2011). Elvins e Green (2008), em uma revisão da literatura sobre os atributos pessoais do terapeuta e atividades na sessão que influenciam positivamente a aliança terapêutica, encontraram que confiabilidade, experiência, confiança, comunicação clara, interpretação precisa, entusiasmo, interesse, exploração, envolvimento, calor humano e entendimento impactam de forma positiva no desenvolvimento e manutenção de uma forte aliança terapêutica.

De acordo com DiGiuseppe, Tafrate, e Eckhardt (1994), clientes com problemas com a raiva, quando comparados a outros problemas emocionais, apresentam maior dificuldade para formar a aliança terapêutica. Parte dessa dificuldade se deve a objetivos terapêuticos díspares. Os autores observam que indivíduos com altos níveis de raiva falham em concordar com a mudança desta emoção porque não reconhecem problemas na expressão emocional ou acreditam que a raiva é justificada. Assim, o terapeuta tentaria modificar a expressão da raiva e o cliente buscaria vingança, condenação ou mudança no transgressor. Esse resultado parece ser corroborado pela fala de uma participante ao ser questionada sobre as consequências da raiva: “alma lavada”, o que ilustra o componente reforçador dessa emoção. Friedberg e McLure (2004) enfatizam que a construção do relacionamento com crianças que apresentam comportamentos disruptivos é especialmente difícil, pois há a possibilidade de que o terapeuta assuma uma postura demasiadamente autoritária ou excessivamente permissiva. Na perspectiva dos autores, é necessário estabelecer limites consistentes de modo a promover a confiança.

Além do papel do terapeuta na modificação da queixa é imprescindível que o cliente também se engaje no processo, sendo pontual, participando de todos os encontros e trazendo autorrevelações. A média deste indicador para ambos os grupos foi próxima a 5 mostrando que, na percepção dos juízes, houve engajamento de ambos os grupos na intervenção. Stallard (2007) enfatiza que, para que ocorra o engajamento da criança na intervenção, é preciso que ela reconheça que há uma dificuldade ou problema e que este pode ser modificado, e ainda, que o suporte ofertado pelo terapeuta pode ser útil na promoção da mudança. Acredita-se que as primeiras atividades destinadas ao esclarecimento dos objetivos do grupo, ao papel da psicologia e à identificação dos comportamentos decorrentes da raiva e dos problemas associados possam ter contribuído para o reconhecimento das crianças da importância da intervenção. Além disso, o tempo destinado aos relatos dos comportamentos ao longo da semana, e o sistema de pontos

reforçando a melhora, provavelmente gerou nas crianças um senso de disponibilidade e interesse da terapeuta, contribuindo para o comprometimento delas com o grupo.

Friedberg e McLure (2004) ressaltam a importância da estrutura da sessão que estabelece um fluxo organizado das informações. O parâmetro “revisão do encontro anterior” obteve concordância dos juizes no grupo dos meninos e a média para este parâmetro foi parcialmente satisfatória indicando que os meninos tenderam a se recordar pouco dos conteúdos trabalhados nos encontros anteriores. A média deste parâmetro para o grupo das meninas foi um pouco mais alta sugerindo uma tendência das meninas a lembrarem com mais frequência dos assuntos trabalhados anteriormente. Quanto à estrutura da sessão, no entendimento dos juizes, houve uma adesão um pouco acima da média, indicando maior necessidade de adesão aos itens da agenda por parte da psicoterapeuta. Quanto a este aspecto, Friedberg e McLure (2004) salientam que “embora a estrutura envolva uma ordem lógica de passos sequenciais, ela está longe de ser um processo de marcha cadenciada. Quando aplicada com flexibilidade, a estrutura da sessão evolui para uma abordagem clínica moldada individualmente” (p. 47).

A tarefa de casa, um dos itens essenciais da terapia cognitiva, obteve relativamente boa adesão das crianças com uma média de 2,45 no grupo dos meninos (sendo que o máximo seria três, considerando ser este o número de participantes neste grupo) e 2,91 para as meninas (sendo o máximo quatro, pelo fato de este grupo contar com quatro participantes). Por sua vez, a qualidade das tarefas de casa observada pelos juizes obteve uma média de 3,63 para o grupo dos meninos e 3,53 para o grupo das meninas. Este dado revela que a compreensão da tarefa a ser feita nem sempre foi satisfatória para ambos os grupos. Sukhodolsky et al. (2004) verificaram que tarefa de casa foi um dos fatores relacionados ao tamanho do efeito dos estudos revisados.

Finalmente, no que tange às respostas às técnicas empregadas, ou seja, compreensão, engajamento e resultados, todos os parâmetros situaram-se acima da média, indicando que, de uma maneira geral, houve boa resposta das crianças às técnicas aplicadas. De modo a identificar as técnicas mais efetivas, na opinião dos juizes, realizou-se um cálculo das médias dos parâmetros para cada técnica. Assim, foram destacadas as técnicas que obtiveram média dos resultados superior a 4,0. No grupo das meninas foram mais eficazes as técnicas direcionadas à identificação das emoções, dos níveis de raiva e dos comportamentos decorrentes da raiva. Todas essas técnicas direcionam-se, de certa maneira, à compreensão do problema e da extensão deste na vida da criança. Ainda, atividades ativas para o manejo da raiva, resolução de problemas sociais e emprego das

estratégias aprendidas para o manejo da raiva em uma situação estimulante mostraram bons resultados no grupo das meninas, conforme análise dos juízes.

Por sua vez, no grupo dos meninos, as técnicas que foram avaliadas como mais efetivas foram aquelas que solicitaram identificação de situações eliciadoras de raiva com os crescentes níveis e os respectivos comportamentos e consequências (Contar uma situação em que sentiram uma raiva explosiva, montanha russa da raiva e sinaleira da raiva), sinônimos de raiva e botão de emergência da raiva. Esses resultados sugerem que os meninos foram capazes de perceber a própria raiva em seus diferentes níveis de intensidade, as ações que tendem a adotar mediante essa emoção e as consequências decorrentes. Ressalta-se que das três vezes em que a técnica para praticar as estratégias aprendidas para manejo da raiva foi implantada, em apenas uma delas foi efetiva. Isso ocorreu porque um dos participantes se recusou a irritar o fantoche que estava no centro quando este era seu colega prejudicando a prática do exercício.

Apesar de as crianças apresentarem engajamento, compreensão e bons resultados nas técnicas supracitadas, isso não foi suficiente para promover mudanças significativas nos níveis de raiva e comportamentos agressivos associados à raiva nos grupos terapêuticos. Sukhodolsky et al. (2004) indicam que tratamentos comportamentais são mais efetivos para o manejo da raiva do que aqueles menos direcionados à modificação de comportamentos. Em contrapartida, Gansle (2005) ressaltou que intervenções com componentes de identificação de problemas, geração de possíveis respostas, habilidades de comunicação e contato visual promovem melhores resultados para o manejo da raiva, dos comportamentos externalizantes e das habilidades sociais quando comparadas a intervenções com componentes como reconhecimento e nomeação de emoções, relaxamento, visualização e imagens. Tanto as meninas quanto os meninos da presente pesquisa pareceram responder bem às técnicas que envolveram identificação das emoções, compreensão sobre o problema relacionado à raiva e sua extensão. Pode-se inferir que esses aspectos da intervenção possam contribuir para o engajamento das crianças no processo terapêutico, mas que medidas comportamentais devam ser implantadas por mais tempo e de forma mais sistemática, de modo a assegurar a mudança efetiva dos comportamentos de desregulação da raiva.

## Capítulo V: Discussão Geral e Considerações Finais

A psicologia baseada em evidências é um imperativo para a evolução da ciência psicológica, no entanto é ainda incipiente no contexto da pesquisa brasileira. A prática clínica em nosso país tem sido estudada com pouco rigor metodológico, verificando-se excessiva discrepância entre a pesquisa e a prática psicoterapêutica (Peuker, Habigzang, Koller, & Araujo, 2009). No que tange à regulação da raiva em crianças, pouco tem sido estudado no país e as evidências de efetividade de intervenções com este intuito são escassas no Brasil.

Possivelmente, a escassez desse tipo de estudo se deva ao fato de que o processo de construção e adaptação de um modelo terapêutico envolve diversos ajustes até que se encontrem as estratégias adequadas e eficazes. Nesse processo, as etapas intermediárias vão moldando os passos subsequentes. Considera-se relevante investigar a efetividade de intervenções para o manejo da raiva em crianças, pois apesar de o curso desenvolvimental da raiva indicar diminuições gradativas de explosões de raiva, nem todas as crianças adquirem habilidades de manejo adaptativas para essa emoção. Dessa maneira, investir no manejo da raiva infantil implica na futura adaptação e funcionamento social da criança, uma vez que diversos problemas aparecem associados à desregulação da raiva, como pobre relacionamento entre os pares, déficits acadêmicos, abandono escolar, abuso de substâncias, psicopatologias posteriores, e problemas com a lei (Larson & Lochman, 2011).

A quantidade de problemas associados a déficits na regulação da raiva em crianças é proporcional às dificuldades encontradas na presente pesquisa. O primeiro desafio desta tese foi encontrar instrumentos validados para a realidade brasileira que avaliassem as variáveis que se pretendia estudar para a faixa etária desejada. Ao se verificar que não havia instrumentos disponíveis para os objetivos almejados, decidiu-se por adaptar e validar a “*Emotion Regulation Checklist*” (Shields & Cicchetti, 1997), uma escala amplamente empregada na literatura internacional, citada em mais de 300 pesquisas, utilizada como instrumento padrão-ouro para validação de outros instrumentos, e como medida pré e pós-teste para programas de intervenção.

Tanto a escala de Negatividade/Labilidade e Regulação Emocional da ERC permitiram aferir construtos importantes investigados no estudo II. Crianças com altos índices de labilidade emocional tendem a ser inflexíveis, ter dificuldade em regular a raiva e variação intensa de emoções positivas a emoções negativas. Já dificuldades em regular as emoções em geral revelam pobre consciência emocional e empatia. Todos esses fatores

foram trabalhados na intervenção proposta no estudo II. Assim, investigar a percepção dos cuidadores sobre esses fatores é importante na medida em que se torna possível verificar o quanto os elementos trabalhados na intervenção foram generalizados para o ambiente familiar.

Dessa forma, buscou-se no estudo I adaptar e verificar evidências de validade fatorial e convergente da ERC, de modo que ela pudesse ser empregada como avaliação pré e pós-teste no estudo II. O processo de adaptação contou com a tradução da escala, elaboração de uma versão sintetizada, análise por um comitê de especialistas, aplicação em um grupo focal, seguida por aplicação piloto, retrotradução, nova versão sintetizada, apreciação do autor e finalmente a formulação de uma versão experimental da escala. Por sua vez, no processo de validação realizou-se análise fatorial exploratória, e correlações de Pearson entre as subescalas (Labilidade Emocional e Regulação Emocional) da ERC com as escalas do Inventário SSRS-BR para validade convergente. A análise das características psicométricas das subescalas da ERC quanto à sua estrutura fatorial corroboraram a bidimensionalidade da mesma, convergindo para os fatores teóricos avaliados de Regulação de Emoção e Labilidade/Negatividade. A análise de consistência interna da ERC e de suas subescalas se mostrou adequada. Quanto à validade convergente, as subescalas da ERC foram relacionadas a diversas dimensões do comportamento nas crianças avaliadas tais como habilidades sociais, assertividade, habilidades de autocontrole e civilidade e de autocontrole passivo, além de comportamento hiperativos, externalizantes e internalizantes, fornecendo evidências de validade de critério de tipo convergente. Estes dados sugerem que esta escala pode ser um importante método de avaliação da regulação das emoções em crianças aumentando o escopo de instrumentos disponíveis no país. Assim, a ERC apresentou-se como um instrumento adequado para aplicação aos cuidadores, por ser compreensível ao nível de escolaridade de ensino fundamental e de rápida aplicação.

O segundo desafio da tese foi delimitar quais técnicas, dentre tantas disponíveis para a psicoterapia infantil na abordagem cognitivo-comportamental, fariam parte da intervenção. Inicialmente optou-se por averiguar a efetividade de uma intervenção disponível no país por meio de um livro traduzido (Huebner, 2008), considerando-se ser mais empregada por clínicos devido à disponibilidade na língua portuguesa. Elaborou-se então uma intervenção piloto aplicada em um grupo de oito crianças, sendo sete meninos e uma menina com idade entre 7 e 11 anos. Foram oito encontros realizados na própria escola das crianças, com duração de 90 minutos aproximadamente de frequência semanal. A partir da aplicação do grupo piloto verificou-se que esta proposta necessitava de ajustes.

Concluiu-se que muitas vezes o psicólogo clínico adquire e aplica manuais padronizados sem avaliar a efetividade real dos mesmos.

O terceiro desafio foi readequar a intervenção, considerando os diversos protocolos internacionais amplamente estudados e cuja eficácia parcial havia sido relatada em múltiplos estudos. Optou-se então por manter as estratégias consideradas eficazes no estudo piloto e inserir técnicas presentes nos diversos protocolos internacionais. Tinha-se a expectativa de que assim seria possível contemplar aquilo que de melhor foi verificado em cada protocolo. Elaborou-se uma nova intervenção aplicada a dois grupos, um grupo composto por meninas e outro por meninos, com idades entre 7 e 10 anos. Os objetivos desse estudo foram identificar as situações eliciadoras de raiva nas crianças da amostra; verificar os comportamentos/reações das crianças quando sentem raiva; averiguar as estratégias de regulação da raiva empregadas pelas crianças; investigar as consequências geradas pelo déficit em regular a raiva; verificar se o ensino de estratégias de regulação da raiva para crianças incrementaria o repertório inicial de estratégias avaliadas antes da intervenção; e averiguar o impacto e o processo da grupoterapia cognitivo-comportamental para o manejo da raiva em crianças.

A partir do estudo II foi possível verificar que os principais eliciadores de raiva nas crianças da amostra envolveram agressão física e verbal dos pares, por exemplo, quando outra criança bate, xinga, e coloca apelidos pejorativos, e quando se tem os objetivos frustrados, isto é, abandonar atividades prazerosas para cumprir obrigações. Frente a essas situações as respostas mais comuns das crianças envolvem igualmente agressão física e verbal. As estratégias ensinadas no grupo para manejo da raiva foram incorporadas ao repertório verbal das crianças, tendo sido relatadas no pós-teste. Dentre essas estratégias podem ser citadas distração, respiração diafragmática, e uso de atividades agitadas. No entanto, a análise dos instrumentos aplicados no pré e pós-teste revelou que a intervenção não promoveu melhoras significativas nos níveis de raiva e nas respostas de manejo dessa emoção por parte das crianças. Além disso, a avaliação dos juízes quanto aos parâmetros da intervenção não foi consensual. As melhores médias nas análises dos juízes foram quanto à participação das crianças nos encontros. Apesar de o grupo dos meninos contar com uma desistência, a adesão de ambos os grupos aos encontros e à realização das tarefas foi muito satisfatória. Nenhuma falta foi computada no grupo das meninas e apenas uma falta no grupo dos meninos. Isso indica que algum elemento da intervenção contribuiu para que as crianças permanecessem no grupo. Além disso, verificou-se maior autoconsciência da raiva, dos comportamentos a ela relacionados e das consequências negativas a partir da desregulação dessa emoção.

Diversos fatores podem ter contribuído para que não houvesse diferença significativa entre os escores pré-teste e pós-teste. Destacam-se a escolha dos instrumentos de avaliação pré e pós-teste, alguns deles não validados para a cultura brasileira; a seleção dos participantes que poderia ter considerado além dos níveis de raiva, se esta é “para dentro” ou “para fora”, culminando em problemas externalizantes ou internalizantes; não realizar encontros com os cuidadores de modo a trabalhar também com eles aspectos sobre a regulação da raiva das crianças; a falta de um observador treinado que fizesse uma observação sistemática das crianças em sala de aula e durante o intervalo, pois se verificou pouca disposição das professoras em registrar fielmente os comportamentos-alvo ao longo das semanas; a solicitação aos cuidadores que registrassem também comportamentos relacionados à raiva em casa; a falta de momentos individuais com as crianças, para averiguar elementos que estariam impedindo a mudança, e introduzir nesses momentos a entrevista motivacional, se necessário; o reduzido número de encontros direcionados ao manejo da raiva sob forte estimulação emocional; a escolha de juízes com experiência clínica no atendimento infantil, em especial com crianças com dificuldade em manejar a raiva e o treinamento desses juízes.

Considerando as diversas limitações da presente pesquisa acima relatadas e o pequeno número amostral, acredita-se ser prematura a conclusão de que as técnicas trabalhadas não sejam eficazes para o manejo da raiva em crianças. Ao considerar a análise de impacto e do processo identifica-se que a intervenção tem um potencial para o manejo da raiva e que deve ser refinada. Assim, sugere-se que a intervenção seja reformulada, ponderando todas as variáveis intervenientes, que profissionais sejam treinados e supervisionados quanto à aplicação das técnicas e aspectos da relação terapêutica, de modo que o tamanho amostral seja ampliado, possibilitando análises estatísticas mais robustas. Dessa forma, pode-se disponibilizar uma intervenção clínica para o manejo da raiva infantil com evidências de efetividade.

Futuras pesquisas poderão realizar um levantamento sobre os fatores eliciadores da raiva na infância, identificar as reações mais comuns em meninos e meninas frente à raiva e, assim, direcionar intervenções mais pontuais conforme os estímulos geradores de raiva para cada sexo. Ainda, verificar quais técnicas são mais efetivas para o manejo da raiva considerando o nível intelectual e aspectos desenvolvimentais. Finalmente, é necessário avaliar o impacto da participação dos pais na intervenção, bem como, averiguar possíveis vieses dos professores na avaliação de crianças com dificuldades em manejar a raiva.

Apesar de diversos grupos de pesquisa no mundo investigar a eficácia de programas cognitivo-comportamentais para o manejo da raiva em crianças há algumas décadas, os

resultados ainda não são completamente satisfatórios, mas são, ao menos, promissores. O que as revisões sistemáticas e metanálises conduzidas até o momento parecem indicar é que técnicas direcionadas à solução de problemas sociais, treino de habilidades sociais, em especial sob forte estimulação emocional, e um vínculo terapêutico consistente, no qual a criança tenha objetivos terapêuticos direcionados à regulação da raiva, aparecem como aspectos-chave para o sucesso da intervenção. Além disso, como em todas as emoções, o papel parental é de considerável importância. Os pais atuam como modelo de expressão emocional, por meio de práticas relacionadas ao manejo das emoções, dos estilos parentais e do clima emocional familiar (Morris, Silk, Myers, & Robinson, 2007). Crianças amparadas pelos pais na expressão de emoções negativas têm mais facilidade para regular as próprias emoções e conseguem reconhecer as emoções alheias em diferentes situações (Garner, Jones, & Miner, 1994). Além disso, programas que envolvem intervenção direcionada à criança, aos pais e ao contexto escolar mostram-se geralmente mais efetivos (Lochman & Wells, 2003).

Constata-se que um tema complexo e multifacetado como a desregulação da raiva, cada vez mais presente no cotidiano, requer uma análise mais profunda de suas causas e intervenções que contemplem essas diversas facetas. Também que não apenas um único protocolo terapêutico deva ser elaborado para tal intento, mas talvez diversos protocolos considerando os motivos para os elevados níveis de raiva, por exemplo, decorrentes de *bullying*, de maus tratos parentais, de abuso físico, sexual, negligência, humilhações. Ainda, considerar as diferentes maneiras pelas quais essa desregulação da raiva se manifesta, se por sintomas internalizantes, externalizantes ou ambos, dependendo do contexto.

Considera-se que este trabalho constituiu-se como uma prática de acordo com a psicologia baseada em evidências, sendo importante porque este é um tipo de estudo bastante incipiente em nosso país. Além disso, a presente pesquisa trata de aspectos relacionados à raiva na infância e os prejuízos dela decorrentes, configurando-se como material de pesquisa sobre um tema relativamente escasso na língua portuguesa.

## Referências

- Adrian, M., Zeman, J., Erdley, C., Lisa, L., Homan, K., & Sim, L. (2009). Social contextual links to emotion regulation in an adolescent psychiatric inpatient population: do gender and symptomatology matter? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(11), 1428-1436. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02162.x
- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(2), 171-197. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.009>
- Allan, S., & Gilbert, P. (2002). Anger and anger expression in relation to perceptions of social rank, entrapment and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, *32*(3), 551-565. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00057-5
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 27-51. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Anderson, C. A., & Huesmann, R. (2003). Human aggression: a social-cognitive view. In A. H. Michael, & J. Cooper (Eds.), *The Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 296-323). Recuperado de <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2000-2004/03AH.pdf>
- Andrade, N. (2013). Adaptação transcultural e validação do Teste de Conhecimento Emocional: avaliação neuropsicológica das emoções. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia.
- Angelini, L. A., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). Manual de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C., & Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(4), 779-788. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00271.x
- Arango, M. I. R. (2007). Regulación emocional y competencia social em la infância. *Diversitas: Perspectivas em Psicologia*, *3*(2), 349-363. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v3n2/v3n2a14.pdf>

- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*(4), 291-322. doi:10.1037/1089-2680.8.4.291
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2013). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Recuperado de <http://www.abep.org/new/criterioBrasil.aspx>
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25*(2), 271-282. doi: 10.1590/S0102-37722009000200016.
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social, 25*(4), 272-294. doi: 10.1007/bf02915236
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine, 25*(24), 3186-3191. doi: 10.1097/00007632-200012150-00014
- Beck, J. T., Beck, A. T., Jolly, J. B., & Steer, R. A. (2005). *The Manual for the Beck Youth Inventories - Second edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Behan, J., & Carr, A. (2000). Oppositional defiant disorder. In A. Carr (Ed.), *What works with children and adolescents? A critical review of psychological interventions with children, adolescents and their families* (pp. 102-130). New York: Taylor and Francis. Recuperado de <http://books.google.com.br/books?id=hXcnAAAAQBAJ&lpg=PP1&dq=editions%3Ae8tUnvISxA4C&hl=pt-BR&pg=PR7#v=onepage&q&f=false>
- Bingham, J. (2006). *Todo mundo sente raiva*. Barueri: Girassol Brasil.
- Blanchard-Fields, F., & Coats, A. H. (2008). The experience of anger and sadness in everyday problems impacts age differences in emotion regulation. *Developmental Psychology, 44*(6), 1547-1556. doi: 10.1037/a0013915
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: the effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology, 44*(4), 1110-1123. doi: 10.1037/0012-1649.44.4.1110
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools, 39*(3), 293-304. doi: 10.1002/pits.10008

- Borelli, J. L., Crowley, M. J., David, D. H., Sbarra, D. A., Anderson, G. M., & Mayes, L. C. (2010). Attachment and emotion in school-aged children. *Emotion, 10*(4), 475-485. doi: 10.1037/a0018490
- Borsa, J. C. (2012). *Adaptação e validação transcultural do questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares (QCARP)* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55078/000856273.pdf?sequence=1>
- Bulotsky-Shearer, R., & Fantuzzo, J. W. (2004). Adjustment Scales for Preschool Intervention: Extending validity and relevance across multiple perspectives. *Psychology in the Schools, 41*(7), 725-736. doi: 10.1002/pits.20018
- Botter Jr., N. (2011). *O nervosinho*. Tortuga Studios. São Paulo, Brasil.
- Brasil, H. H. A. (2003). *Desenvolvimento da versão brasileira da K-SADS-PL (Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School Aged Children Present and Lifetime Version) e estudo de suas propriedades psicométricas* (Tese de Doutorado não publicada). Curso de Pós- Graduação em Psiquiatria e Psicologia Médica da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo/SP.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review, 108*(1), 273-279. doi: 10.1037/0033-295X.108.1.273
- Cabanac, M. (2002). What is emotion? *Behavioral Processes, 60*(2), 69-83. doi: 10.1016/S0376-6357(02)00078-5
- Cacioppo, J. T., & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology, 50*(1), 191-214. doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.191
- Calvete, E., & Orue, I. (2012). The role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 36*(5), 338-347. doi: 10.1177/0165025412444079
- Candelaria, A. M., Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2012). The effects of anger management on children's social and emotional outcomes: A meta-analysis. *School Psychology International, 33*(6), 596-614. doi: 10.1177/0143034312454360
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D., & Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behavior Research Therapy, 48*(5), 384-93. doi: 10.1016/j.brat.2009.12.013
- Casey, R. J. (1996). Emotional competence in children with externalizing and internalizing disorders. In M. Lewis, & M. W. Sullivan (Eds.), *Emotional development in atypical*

- children* (pp. 161–183). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de [http://books.google.com.br/books?id=XB8BAwAAQBAJ&lpg=PA161&dq=Emotion a%20development%20in%20atypical%20children&hl=ptBR&pg=PA164#v=onepage &q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=XB8BAwAAQBAJ&lpg=PA161&dq=Emotion+a%20development%20in%20atypical%20children&hl=ptBR&pg=PA164#v=onepage&q&f=false)
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de Conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In L. Pasquali. (Org.). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed, p. 506-520.
- Champion, K. M. (2009). Victimization, anger, and gender: Low anger and passive responses work. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 71-82. doi: 10.1037/a0015340
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598-606. doi: 10.1037/0893-3200.17.4.598
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765. doi:10.1037/a0030737
- Choe, D. E., Lane, J. D., Grabell, A. S., & Olson, S. L. (2013). Developmental precursors of young school-age children's hostile attribution bias. *Developmental Psychology*, 49(12), 2245-2256. doi: 10.1037/a0032293
- Clark, C. A. C., Woodward, L. J., Horwood, L. J., & Moor, S. (2008). Development of Emotional and Behavioral Regulation in Children Born Extremely Preterm and Very Preterm: Biological and Social Influences. *Child Development*, 79(5), 1444-1462. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01198.x
- Coleman, M., Wheeler, L., & Webber, J. (1993). Research on interpersonal problem-solving training: A Review. *Remedial and Special Education*, 14(2), 25-37. doi: 10.1177/074193259301400205
- Colman, I., Murray, J., Abbott, R. A., Maughan, B., Kuh, D., Croudace, T. J., & Jones, P. B. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort. *British Medical Journal*, 338, 1-8. doi: 10.1136/bmj.a2981
- Coutinho, E. S. F., & Cunha, G. M. (2005). Conceitos básicos de epidemiologia e estatística para a leitura de ensaios clínicos controlados. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27(2), 146-151.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Cruvinel, M. (2009). *Correlatos cognitivos e psicossociais de crianças com e sem sintomas depressivos*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2010). Regulação emocional: a construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, *15*, 537-545. doi: 10.1590/S1413-73722010000300011
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *16*, 219-226. doi: 10.1590/S1413-294X2011000300003
- Cunningham, J. N., Kliever, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: differential associations across child gender. *Developmental Psychopathology*, *21*(1), 261-283. doi: 10.1017/S0954579409000157
- Damásio, B. F. (2012). O uso da análise fatorial exploratória em Psicologia. *Avaliação Psicológica*, *11*(2), 213-228. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&tlng=pt)
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, *10*(4), 498-510. doi: 10.1037/a0018428
- De Castro, B. O., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, *73*(3), 916-934. doi: 10.1111/1467-8624.00447
- Deffenbacher, J. L. (1999). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*, *55*(3), 295-309. doi: 10.1002/(SICI)1097-4679(199903)55:3<295::AID-JCLP3>3.0.CO;2-A
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirâmide.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-Emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 178-189. doi:10.1016/j.lindif.2011.05.001

- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York: Kluwer Academic.
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 49-70. doi: 10.1590/S1413-294X2000000100004
- DiGiuseppe, R., Tafrate, R., & Eckhardt, C. (1994). Critical issues in the treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 1(1), 111-132. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1077-7229\(05\)80089-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1077-7229(05)80089-6)
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: the Minnesota Symposia on Child Psychology*, 18, 77-125. Recuperado de: <http://books.google.com.br/books?id=9mSYAgAAQBAJ&lpg=PA176&dq=Cognitive%20perspectives%20on%20children%20social%20and%20behavioral%20development%3A&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q=Cognitive%20perspectives%20on%20children%20social%20and%20behavioral%20development:&f=false>
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53(3), 620-635. doi: 10.2307/1129373
- Dodge, K. A., & Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(4), 375-379. doi: 10.1037/0021-843X.90.4.375
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58(1), 213-224. doi: 10.2307/1130303
- Eisenberg, N. (2001). The core and correlates of affective social competence. *Social Development*, 10, 120-124. doi: 10.1111/1467-9507.00151
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., . . . Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134. doi: 10.1111/1467-8624.00337
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32(2), 195-209. doi: 10.1037/0012-1649.32.2.195

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development, 65*(1), 109-128. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00738.x
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*(3/4), 169-200. doi: 10.1080/02699939208411068
- Elvins, R., & Green, J. (2008). The conceptualization and measurement of therapeutic alliance: An empirical review. *Clinical Psychology Review, 28*(7), 1167-1187. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2008.04.002>
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63*(1), 116-128. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb03600.x
- Falcone, E. M. O. (2011). Relação terapêutica como ingrediente ativo de mudança. In B. Rangé (Ed.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (pp. 145-154). Porto Alegre: Artmed.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(3), 259-275. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.07.001>
- Friedberg, R. D. & McClure, J. M. (2004). A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes. São Paulo: Artmed.
- Friedlmeier, W., & Trommsdorff, G. (1999). Emotion regulation in early childhood: a cross-cultural comparison between German and Japanese toddlers. *Journal of Cross-cultural Psychology, 30*(6), 684-711. doi: 10.1177/0022022199030006002
- Fonseca, R., Silva, P., & Silva, R. (2007). Acordo interjuízes: o caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia, 5*(1), 81-90. doi: 10400.12/1263
- Ganesalingam, K., Sanson, A., Anderson, V., & Yeates, K. O. (2006). Self-regulation and social and behavioral functioning following childhood traumatic brain injury. *Journal International Neuropsychological Society, 12*(5), 609-621. doi: 10.1017/S1355617706060796
- Gansle, K. A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 43*(4), 321-341. doi: 10.1016/j.jsp.2005.07.002
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development, 65*, 622-637. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00772.x

- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessments instruments. *Psychological Assessment*, 6, 304-312. doi: 10.1037/1040-3590.6.4.304
- Goodman, K. L., & Southam-Gerow, M. A. (2010). The regulating role of negative emotions in children's coping with peer rejection. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(5), 515-534. doi: 10.1007/s10578-010-0185-2
- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K.-Y., & ShROUT, P. E. (2008). Construct Validation of the Social Competence Scale in Preschool-age Children. *Social Development*, 17(2), 380-398. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00430.x
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp.3-24). New York: The Guilford Press.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00108-5
- Hair, Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6<sup>a</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hakulinen, C., Jokela, M., Hintsanen, M., Merjonen, P., Pulkki-Raback, L., Seppala, I., . . . Keltikangas-Jarvinen, L. (2013). Serotonin receptor 1B genotype and hostility, anger and aggressive behavior through the lifespan: the Young Finns study. *Journal of Behavioral Medicine*, 36(6), 583-590. doi: 10.1007/s10865-012-9452-y
- Hakulinen, C., Jokela, M., Hintsanen, M., Pulkki-Raback, L., Hintsanen, T., Merjonen, P., . . . Keltikangas-Jarvinen, L. (2013). Childhood family factors predict developmental trajectories of hostility and anger: a prospective study from childhood into middle adulthood. *Psychological Medicine*, 43(11), 2417-2426. doi: 10.1017/s0033291713000056
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(2), 335-353. doi: 10.1017/S0954579404044542
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção*. São Paulo: Martins Fontes.

- Hastings, C. (2011). A preliminary study of negative social triggers of anger: gender differences among adolescents. (dissertation). Los Angeles: Pepperdine University. Recuperado de <http://cdm15093.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p15093coll2/id/114>
- He, J., Xu, Q., & Degnan, K. A. (2012). Anger expression and persistence in young children. *Social Development, 21*(2), 343-353. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00622.x
- Hektner, J. M., August, G. J., Bloomquist, M. L., Lee, S., & Klimes-Dougan, B. (2014). A 10-Year Randomized Controlled Trial of the Early Risers Conduct Problems Preventive Intervention: Effects on Externalizing and Internalizing in Late High School. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, No Pagination Specified. doi: 10.1037/a0035678
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology, 42*(5), 913-928. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.913
- Hohendorff, J. V. (2012). Adaptação e avaliação de uma intervenção cognitivo-comportamental para meninos vítimas de violência sexual. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55080/000856300.pdf?sequence=1>
- Holgado-Tello, F., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality and Quantity, 44*(1), 153-166. doi: 10.1007/s11135-008-9190-y
- Huebner, D. (2008). *O que fazer quando você se irrita demais*. Porto Alegre: Artmed.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive. *Processes Psychological Review, 100*(1), 68-90. doi: 10.1037/0033-295X.100.1.68
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review, 2*(4), 363-370. doi: 10.1177/1754073910374661
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J.-P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*(1), 369-97. doi: 10.1017/S0954579408000175

- Jahromi, L. B., Gulsrud, A., Kasari, C., & Dykens, E. (2008). Emotional competence in children with Down syndrome: negativity and regulation. *American Journal on Mental Retardation*, *113*(1), 32-43. doi: 10.1352/0895-8017
- Kanske, P., Heissler, J., Schönfelder, S., Bongers, A., & Wessa, M. (2011). How to Regulate Emotion? Neural Networks for Reappraisal and Distraction. *Cerebral Cortex*, *21*(6), 1379-1388. doi: 10.1093/cercor/bhq216
- Kazdin, A. (2005). *Parent management training: treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Oxford University Press.
- Recuperado de <http://books.google.com.br/books?id=AJcsuKY2BC4C&lpg=PP1&dq=Parent%20management%20training%3A%20treatment%20for%20oppositional%2C%20aggressive%2C%20and%20antisocial%20behavior%20in%20children%20and%20adolescents.&hl=pt-BR&pg=PP13#v=onepage&q=Parent%20management%20training:%20treatment%20for%20oppositional,%20aggressive,%20and%20antisocial%20behavior%20in%20children%20and%20adolescents.&f=false>
- Kazdin, A. E., Bass, D., Siegel, T., & Thomas, C. (1989). Cognitive-behavioral therapy and relationship therapy in the treatment of children referred for antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *57*(4), 522-535. doi: 10.1037/0022-006X.57.4.522
- Kazdin, A. E., Esveldt-Dawson, K., French, N. H., & Unis, A. S. (1987). Effects of parent management training and problem-solving skills training combined in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *26*(3), 416-424. doi: 10.1097/00004583-198705000-00024.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. C., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*(5), 733-747. doi: 10.1037/0022-006X.60.5.733
- Kazdin, A. E., & Whitley, M. K. (2003). Treatment of parental stress to enhance therapeutic change among children referred for aggressive and antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*(3), 504-515. doi: 10.1037/0022-006X.71.3.504
- Keane, S., & Calkins, S. (2004). Predicting Kindergarten Peer Social Status from Toddler and Preschool Problem Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *32*(4), 409-423. doi: 10.1023/b:jacp.0000030294.11443.41

- Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: the mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(2), 175-185.
- Kempes, M., Matthys, W., Vries, H., & Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children: A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *14*(1), 11-19. doi: 10.1007/s00787-005-0432-4
- Khan, A., & Gupte, A. (2007). *Como estrelas na terra*. Índia.
- Kidwell, S. L., & Barnett, D. (2007). Adaptive emotion regulation among low-income African American children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *53*(2), 155-183. doi: 10.1353/mpq.2007.0011
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(6), 706-716. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x
- Kliewer, W., Reid-Quiñones, K., Shields, B. J., & Foutz, L. (2009). Multiple Risks, Emotion Regulation Skill, and Cortisol in Low-Income African American Youth: A Prospective Study. *Journal of Black Psychology*, *35*(1), 24-43. doi: 10.1177/0095798408323355
- Kling, A., Forster, M., Sundell, K., & Melin, L. (2010). A randomized controlled effectiveness trial of parent management training with varying degrees of therapist support. *Behavior Therapy*, *41*(4), 530-542. doi: 10.1016/j.beth.2010.02.004
- Kovera, M. B., & McAuliff, B. D. (2000). The effects of peer review and evidence quality on judge evaluations of psychological science: are judges effective gatekeepers? *The Journal of Applied Psychology*, *85*(4), 574-586. doi: 10.1037/0021-9010.85.4.574
- Larson, J., & Lochman, J. E. (2011). *Helping school children coping with anger*. Second edition. New York: The Guilford Press.
- Leathers, S. J., Spielfogel, J. E., McMeel, L. S., & Atkins, M. S. (2011). Use of a parent management training intervention with urban foster parents: A pilot study. *Children and Youth Services Review*, *33*(7), 1270-1279. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.02.022
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and Cognition Processes in Preschool Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *54*(1), 102-124. doi: 10.1353/mpq.2008.0009

- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107-118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- Lemerise, E., & Dodge, K. (2008). The development of anger and hostile interactions. *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 730–741). New York: Guilford Press. Recuperado de [http://books.google.com.br/books?id=uIQQskejGwUC&lpg=PA730&ots=3N\\_I0Oocwa&dq=The%20development%20of%20anger%20and%20hostile%20interactions.%20Handbook%20of%20emotions&hl=pt-BR&pg=PA734#v=onepage&q=The%20development%20of%20anger%20and%20hostile%20interactions.%20Handbook%20of%20emotions&f=false](http://books.google.com.br/books?id=uIQQskejGwUC&lpg=PA730&ots=3N_I0Oocwa&dq=The%20development%20of%20anger%20and%20hostile%20interactions.%20Handbook%20of%20emotions&hl=pt-BR&pg=PA734#v=onepage&q=The%20development%20of%20anger%20and%20hostile%20interactions.%20Handbook%20of%20emotions&f=false)
- Leterrier, L. (2008). *O incrível Hulk*. Marvel Enterprises / Universal Pictures. Estados Unidos.
- Levine, L. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development, 66*(3), 697-709. Recuperado de <https://webfiles.uci.edu/llevine/Levine%20articles%20in%20pdf/Levine%20--%20Child%20Dev%20--%201995.pdf>
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1990). Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology, 26*(5), 745-751. doi: 10.1037/0012-1649.26.5.745
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. (2010). *Treino cognitivo da raiva: o passo a passo do tratamento*. Rio de Janeiro: editora cognitiva.
- Lisboa, C. S. N., & Koller, S. H. (2001). Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo, 6*(1), 59-69. doi: 10.1590/S1413-73722001000100008
- Lochman, J. E. (1987). Self- and peer perceptions and attributional biases of aggressive and nonaggressive boys in dyadic interactions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(3), 404-410. doi: 10.1037/0022-006X.55.3.404
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: Three-year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*(3), 426-432. doi: 10.1037/0022-006X.60.3.426
- Lochman, J. E., Burch, P. R., Curry, J. F., & Lampron, L. B. (1984). Treatment and generalization effects of cognitive-behavioral and goal-setting interventions with aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*(5), 915-916. doi: 10.1037/0022-006X.52.5.915

- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development and Psychopathology*, *10*(03), 495-512. doi: 10.1017/S0954579498001710.
- Lochman, J. E., & Lenhart, L. A. (1993). Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models and outcome effects. *Clinical Psychology Review*, *13*(8), 785-805. doi: 10.1016/S0272-7358(05)80006-6
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2003). Effectiveness of the coping power program and of classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a 1-year follow-up. *Behavior Therapy*, *34*(4), 493-515. doi: 10.1016/S0005-7894(03)80032-1
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*(8), 1018-1034. doi: 10.1177/0146167204264762
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, *5*(1), 113-118. doi: 10.1037/1528-3542.5.1.113
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, *34*(3), 347-365. doi: 10.1207/S15327906MBR3403\_3
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). Factor: a computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, *38*(1), 88-91. doi: 10.3758/BF03192753
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The Hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, *46*(2), 340-364. doi: 10.1080/00273171.2011.564527
- Lösel, F., & Beelmann, A. (2007). Child social skills training. In B. Welsh & D. Farrington (Eds.), *Preventing Crime: What works for children, offenders, victims, and places*. (pp. 33-54): Springer New York. Recuperado de [http://books.google.com.br/books?id=szi0ta3\\_qFcC&lpg=PP1&dq=Preventing%20Crime%20Welsh&hl=pt-BR&pg=PP5#v=onepage&q=Preventing%20Crime%20Welsh&f=false](http://books.google.com.br/books?id=szi0ta3_qFcC&lpg=PP1&dq=Preventing%20Crime%20Welsh&hl=pt-BR&pg=PP5#v=onepage&q=Preventing%20Crime%20Welsh&f=false)
- Loureiro, L. M. J., & Gameiro, M. G. H. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, *III*(3), 151-162.

- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental Emotion Coaching and Dismissing in Family Interaction. *Social Development, 16*(2), 232-248. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00382.x
- Macedo, L. S. R., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29*, 133-140. doi: 10.1590/S0102-37722013000200002
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika, 57*(1), 519-530. doi: 10.1093/biomet/57.3.519
- Martin, S., Boekamp, J., McConville, D., & Wheeler, E. (2010). Anger and Sadness Perception in Clinically Referred Preschoolers: Emotion Processes and Externalizing Behavior Symptoms. *Child Psychiatry & Human Development, 41*(1), 30-46. doi: 10.1007/s10578-009-0153-x
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: a prospective study. *Behaviour Research and Therapy, 49*(9), 544-554. doi: 10.1111/j.1530-0277.2007.00601.x
- Melo, A. I. M. T. (2005). Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança. (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/4926>.
- Michael Nelson, W., Finch JR, A. J., & Ghee, C. A. (2011). Anger management with children and adolescents: cognitive-behavioral therapy. In: P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: cognitive-behavioral procedures* (4rd ed., pp.93-142) New York: The Guilford Press. Recuperado de <http://books.google.com.br/books?id=c0MJjigA8-YC&pg=PP1&dq=Child%20and%20adolescent%20therapy%20%3A%20cognitive-behavioral%20procedures&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q=Child%20and%20adolescent%20therapy%20:%20cognitive-behavioral%20procedures&f=false>
- Miranda, V. R., & Araujo, T. B. L. (2009). *Jogo dos sentimentos*.
- Molano, A., Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2013). Selection and socialization of aggressive and prosocial behavior: The moderating role of social-cognitive processes. *Journal of Research on Adolescence, 23*(3), 424-436. doi: 10.1111/jora.12034
- Morgan, J. K., Izard, C. E., & King, K. A. (2010). Construct Validity of the Emotion Matching Task: Preliminary Evidence for Convergent and Criterion Validity of a New

- Emotion Knowledge Measure for Young Children. *Social Development*, 19(1), 52-70. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00529.x
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Terranova, A., & Kithakye, M. (2010). Concurrent and longitudinal links between children's externalizing behavior in school and observed anger regulation in the mother-child dyad. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 48-56. doi: 10.1007/s10862-009-9166-9
- Müller, R., & Büttner, P. (1994). A critical discussion of intraclass correlation coefficients. *Statistics in Medicine*, 13(23-24), 2465-2476. doi: 10.1002/sim.4780132310
- Muris, P., Merckelbach, H., & Walczak, S. (2002). Aggression and threat perception abnormalities in children with learning and behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(2), 147-163. doi: 10.1023/A:1020782208977
- Musher-Eizenman, D. R., Boxer, P., Danner, S., Dubow, E. F., Goldstein, S. E., & Heretick, D. M. L. (2004). Social-cognitive mediators of the relation of environmental and emotion regulation factors to children's aggression. *Aggressive Behavior*, 30(5), 389-408. doi: 10.1002/ab.20078
- Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70(5), 1181-1196. doi: 10.1111/1467-8624.00086
- Newman, R. S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398-410. doi: 10.1037/0022-0663.93.2.398
- Oatley, K., & Johnson-laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition & Emotion*, 1(1), 29-50. doi: 10.1080/02699938708408362
- Ogden, T., & Hagen, K. A. (2008). Treatment effectiveness of parent management training in Norway: A randomized controlled trial of children with conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(4), 607-621. doi: 10.1037/0022-006X.76.4.607
- Oliveira, S. S. G., Dias, M. 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. doi: 10.1590/S0102-79722003000100003
- Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski, S. A., & Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective

- processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(1), 19-36. doi: 10.1016/j.jecp.2012.12.009
- Ozdemir, S. (2011). Emotion regulation and problem behaviours in Turkish children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(1), 35-46. doi: 10.1375/ajse.35.1.35
- Pardini, A. D. & Lochman, J. E. (2009). Tratamentos para o transtorno desafiador de oposição. In M. A., Reinecke, F. M., Dattilio, & A. Freeman, (2009). *Terapia cognitiva com crianças e adolescentes: relatos de casos e a prática clínica*. LMP editora.
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children' social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist*, 32(4), 209-220. doi: 10.1207/s15326985ep3204\_2
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. d. H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143. doi: 10.1590/S0102-79722011000100016
- Pears, K. C., Fisher, P. A., & Bronz, K. D. (2007). An Intervention to Promote Social Emotional School Readiness in Foster Children: Preliminary Outcomes From a Pilot Study. *School Psychology Review*, 36(4), 665-673.
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Fisher, P. A. (2008). Psychosocial and cognitive functioning of children with specific profiles of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 32(10), 958-971. doi: 10.1016/j.chiabu.2007.12.009
- Petersen, C. S., & Wainer, R. (2011). Aportes teóricos e técnicos para intervenção em comportamentos impulsivos em crianças. In C. S. Petersen, R. Wainer e cols. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: Ciência e arte*. Porto Alegre: Artmed.
- Peuker, A. C., Habigzang, L. F., Koller, S. H., & Araujo, L. B. (2009). Avaliação de processo e resultado em psicoterapias: Uma revisão. *Psicologia em Estudo*, 14, 439-445. doi: 10.1590/S1413-73722009000300004
- Potegal, M., Kosorok, M. R., & Davidson, R. J. (2003). Temper tantrums in young children: 2. Tantrum duration and temporal organization. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24(3), 148-154. doi: 10.1097/00004703-200306000-00003
- Power, M. J. (2009). Cognitive psychopathology: The role of emotion. *Análise Psicológica*, 27(2), 127-141. Recuperado de:

<[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312009000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312009000200002&lng=pt&nrm=iso)>

- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford Jr, R. B., & Forness, S. R. (1999). A Meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54-64. doi: 10.1177/106342669900700106
- Ramírez, J. M., & Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30 (3), 276–291. doi: 10.1016/j.neubiorev.2005.04.015
- Ramsden, S., & Hubbard, J. (2002). Family Expressiveness and Parental Emotion Coaching: Their Role in Children's Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657-667. doi: 10.1023/a:1020819915881
- Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T. M. (2014). *Emotion Regulation Checklist: Estudos preliminares de adaptação e validação para a cultura brasileira*. Manuscrito em preparação.
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Silva, J. O., Santos, L. B., & Roazzi, M. M. (2011). O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 51-61. doi: 10.1590/S0102-79722011000100007
- Rocha, M. M., Ferrari, R. A., & Silveiras, E. F. M. (2011). Padrões de concordância entre múltiplos informantes na avaliação dos problemas comportamentais de adolescentes: implicações clínicas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(3), 948-964. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812011000300013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000300013&lng=pt&tlng=pt).
- Rotenberg, K. J. (1985). Causes, intensity, motives, and consequences of children's anger from self-Reports. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 146(1), 101-106. doi: 10.1080/00221325.1985.9923452
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(01), 49-62. doi: doi:10.1017/S0954579400006337
- Sandoval, J., & Durán, R. P. (1998). Language. In: J. Sandoval, C. L. Frisby, K. F. Geisinger, J. D. Sheuneman, & J. R. Grenier (Eds.), *Test interpretation and diversity: Achieving equity in assessment wording* (pp. 181-211). Washington, DC: American Psychological Association.

- Santos, L. B. (2006). Emoções: um estudo sobre a influência do sexo, idade e nível socioeconômico (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *Journal of Educational Research, 99*(6), 323-337. doi: 10.3200/JOER.99.6.323-338
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(2), 181-192. doi: 10.1023/A:1005174831561
- Shapiro, A., & Berge, J. F. (2002). Statistical inference of minimum rank factor analysis. *Psychometrika, 67*(1), 79-94. doi: 10.1007/BF02294710
- Shields, A. M., & Cicchetti, D. (1995). The development of an emotion regulation assessment battery: Reliability and validity among at-risk grade-school children. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, Indianapolis.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school age children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*(6), 906-916. doi: 10.1037/0012-1649.33.6.906
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(4), 381-395. doi: 10.1207/s15374424jccp2704\_2
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 30*(3), 349-363. doi: 10.1207/S15374424JCCP3003\_7
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: a study of preschoolers at risk. *Early Education and Development, 12*(1), 73-96. doi: 10.1207/s15566935eed1201\_5
- Shields, A., Ryan, R. M., & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental Psychology, 37* (3), 321-337. doi: 10.1037/0012-1649.37.3.321
- Shipman, K., Edwards, A., Brown, A., Swisher, L., & Jennings, E. (2005). Managing emotion in a maltreating context: a pilot study examining child neglect. *Child Abuse and Neglect, 29*(9), 1015-1029. doi: 10.1016/j.chiabu.2005.01.006
- Shipman, K., Zeman, J., Penza, S., & Champion, K. (2000). Emotion management skills in sexually maltreated and nonmaltreated girls: a developmental psychopathology

- perspective. *Development and Psychopathology*, 12(1), 47-62. doi: 10.1017/S0954579400001036
- Silva de Oliveira S. E, & Bandeira, D. R. (2011). Linguistic and cultural adaptation of the Inventory of Personality Organization (IPO) for the Brazilian culture. *Journal of Depression and Anxiety*, 1(1). doi:10.4172/2167-1044.1000105
- Silva, T. L. S. & Rique Neto, J. (2012). *Propriedades psicométricas das escalas Beck (BYI-II) por sexo, idade e tipo de escola: privada, pública e de risco* (Iniciação Científica). Universidade Federal da Paraíba.
- Sisto, F. F., Marín Rueda, F. J., & Bartholomeu, D. (2006). Estudo sobre a unidimensionalidade do teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 66-73. doi: 10.1590/S0102-79722006000100010
- Southam-Gerow, M. A. S., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189–222. doi: 10.1016/S0272-7358(01)00087-3
- Spence, S. H., de Young, A., Toon, C., & Bond, S. (2009). Longitudinal examination of the associations between emotional dysregulation, coping responses to peer provocation, and victimisation in children. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 145-155. doi: 1080/00049530802259076
- Spielberger, C.D. & Biaggio, A. (1992). *Manual do STAXI*. São Paulo: Vetor.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russel, S., & Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: the state-trait anger scale. In C. D. Spielberger, J. N. Butcher (Series Eds.), *Advances in personality assessment: Vol. 2.* (pp. 161-190). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Recuperado de: <http://books.google.com.br/books?id=oZrhAQAAQBAJ&lpg=PA181&dq=Advances%20in%20personality%20assessment.%20Assessment%20of%20anger%3A%20the%20state-trait%20anger%20scale.&hl=pt-BR&pg=PR6#v=onepage&q=Advances%20in%20personality%20assessment.%20Assessment%20of%20anger:%20the%20state-trait%20anger%20scale.&f=false>
- Stallard, P. (2007). *Guia do terapeuta para os bons pensamentos – bons sentimentos: utilizando a terapia cognitivo-comportamental com crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Stein, N. L., & Levine, L. J. (2000). The early emergence of emotional understanding and appraisal: Implications for theory of development. In T. Dalgeish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 383-408). New York: Wiley.
- Recuperado de:

<http://books.google.com.br/books?id=vsLvrhohXhAC&lpg=PP1&dq=Handbook%20of%20Cognition%20and%20Emotion&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q=Handbook%20of%20Cognition%20and%20Emotion&f=false>

- Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2009). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In: Gross, J. J. (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 269-286). New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., Stone, E. C., & Orban, L. (2005). Dismantling anger control training for children: A randomized pilot study of social problem-solving versus social skills training components. *Behavior Therapy*, 36(1), 15-23. doi: 10.1016/s0005-7894(05)80050-4
- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H. & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: a meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 247–269. doi: 10.1016/j.avb.2003.08.005
- Sukhodolsky, D. G., & Scahill, L. (2012). *Cognitive-behavioral therapy for anger and aggression in children*. New York: The Guilford Press.
- Supplee, L. H., Skuban, E. M., Shaw, D. S & Prout, J. (2009). Emotion regulation strategies and later externalizing behavior among european american and african american children. *Development and Psychopathology*, 21(2), 393-415. doi: 10.1017/S0954579409000224
- Suveg, C., Kendall, P., Comer, J., & Robin, J. (2006). Emotion-focused cognitive-behavioral therapy for anxious youth: A multiple-baseline evaluation. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36(2), 77-85. doi: 10.1007/s10879-006-9010-4
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346. doi: 10.1016/j.appdev.2005.02.004
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.016
- Vasconcellos, S. J. L., Picon, P., Prochnow, L. P., & Gauer, G. J. C. (2006). O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes agressivos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11, 275-279. doi: 10.1590/S1413-294X2006000300004

- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, *41*(3), 321-327. doi: 10.1007/BF02293557
- Vikan, A., & Dias, M. G. (1996). Estratégias para o controle das emoções: um estudo transcultural entre crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *48*(3), 80-95.
- Vitiello, B., & Stoff, D. M. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *36*(3), 307-315. doi: 10.1097/00004583-199703000-00008
- Von Salisch, M., & Vogelgesang, J. (2005). Anger regulation among friends: Assessment and development from childhood to adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, *22*(6), 837-855. doi: 10.1177/0265407505058702
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, *28*(1), 25-43. doi: 10.1207/s15374424jccp2801\_3
- Weisz, J. R., Weiss, B., Han, S. S., Granger, D. A., & Morton, T. (1995). Effects of psychotherapy with children and adolescents revisited: A meta-analysis of treatment outcome studies. *Psychological Bulletin*, *117*, 450-468.
- Wild, A. (2005). *O conto de João e Maria*. Alemanha.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J., Kogos, J., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*(4), 589-602. doi: 10.1207/S15374424JCCP2904\_11
- Zeman, J. L., Cassano, M., Suveg, C., & Shipman, K. (2010). Initial Validation of the Children's Worry Management Scale. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(4), 381-392. doi: 10.1007/s10826-009-9308-4
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and Initial Validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, *25*(3), 187-205. doi: 10.1023/a:1010623226626
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal Of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *31*(3), 393-398. doi: 10.1207/S15374424JCCP3103\_11
- Zinck, A., Newen, A. (2008). Classifying emotion: a developmental account. *Synthese*, *161*(1), 1-25. doi: 10.1007/s11229-006-9149-2

## **Anexos**

*Anexo A - Questionário ao responsável*

**NOME DA CRIANÇA:**

Nome do Pai:

Idade:

Escolaridade:

Quantos anos estudou?

Profissão:

Nome da Mãe:

Idade:

Escolaridade:

Quantos anos estudou?

Profissão:

Você é:

Casada  Solteira  Viúva  Divorciada  União estável

Sexo dos Filhos e Idade (segundo a ordem de nascimento, do mais velho para novo).

1) Nome:

Masculino  Feminino  Idade: \_\_\_\_\_

2) Nome:

Masculino  Feminino  Idade: \_\_\_\_\_

3) Nome:

Masculino  Feminino  Idade: \_\_\_\_\_

4) Nome:

Masculino  Feminino  Idade: \_\_\_\_\_

Quantos filhos moram com você? ( )

Quem além de você é responsável pelos cuidados desses filhos que moram com você?

---

Qual a sua renda familiar? (considere para responder, todos os rendimentos da família).

Menos que um salário mínimo

Entre um e dois salários mínimos

Entre dois e quatro salários mínimos

Entre quatro e seis salários mínimos

Mais de seis salários mínimos

Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?

Uma       Duas       Três       Quatro       Cinco       Mais de cinco

*Anexo B - Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2013)*

**SISTEMA DE PONTOS**

**Posse de itens**

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2

**Grau de Instrução do chefe de família**

Nomenclatura Antiga	Nomenclatura Atual	
Analfabeto/ Primário incompleto	Analfabeto/ Fundamental 1 Incompleto	0
Primário completo/ Ginásial incompleto	Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto	1
Ginásial completo/ Colegial incompleto	Fundamental 2 Completo/ Médio Incompleto	2
Colegial completo/ Superior incompleto	Médio Completo/ Superior Incompleto	4
Superior completo	Superior Completo	8

**CORTES DO CRITÉRIO BRASIL**

Classe	Pontos
A1	42 - 46
A2	35 - 41
B1	29 - 34
B2	23 - 28
C1	18 - 22
C2	14 - 17
D	8 - 13
E	0 - 7

*Anexo C - Avaliação dos Níveis de Raiva da Criança*

	Agressão verbal contra ele mesmo	Agressão verbal com outros	Agressão física contra objetos inanimados	Tamanho do prejuízo no objeto inanimado	Agressão física contra outros	Violência
Sim				Mínimo*	Severo**	
Não						

Níveis da raiva (Michael Nelson et al., 2011).

Nível 1 – agressão verbal dirigida a si

Nível 2 - agressão verbal dirigida a si e aos outros (ex., xingar e insultar)

Nível 3 - agressão verbal dirigida a si e aos outros; agressão física contra objetos inanimados com dano mínimo (ex., chutar cadeira)

Nível 4 - agressão verbal dirigida a si e aos outros; agressão física contra objetos inanimados com dano severo (A criança pode ameaçar outra pessoa com faca, martelo, mas não há contato físico real ou dano ao outro. Envolve quebrar objetos mais valiosos, jogar algo no chão).

Nível 5 - agressão verbal dirigida a si e aos outros; agressão física contra objetos inanimados com dano severo; agressão física contra outros com dano não intencional (ex., empurrar, bater, atirar objetos pequenos contra outros, lápis, copo plástico, bicho de pelúcia).

Nível 6 - agressão verbal dirigida a si e aos outros; agressão física contra objetos inanimados com dano severo; agressão física contra outros com dano não intencional; violência com dano intencional (ex., jogar objetos perigosos contra os outros com a intenção de machucá-los).

*Anexo D - Lista de Verificação da Regulação da Emoção*

Por favor, leia as seguintes afirmações e coloque uma cruz (X), ou um círculo (O) na opção melhor que identifica aquilo que acontece com o seu(sua) filho(a), conforme acha que os comportamentos descritos acontecem:

**1. – Nunca**

**2. - Algumas Vezes**

**3. - Muitas Vezes**

**4. - Quase sempre**

1. É uma criança alegre;
2. Apresenta grande variação de humor (o estado emocional da criança é difícil de ser previsto, pois ele/ela muda rapidamente de bem humorada para mal humorada).
3. Responde de forma positiva a iniciativas de adultos de se aproximar de forma neutra ou amigável.
4. Troca bem de uma atividade para outra (não fica ansiosa, irritada, angustiada ou excessivamente empolgada quando passa de uma atividade para outra).
5. Recupera-se rapidamente de episódios de aborrecimento ou angústia (por exemplo, não permanece quieta ou mal humorada, ansiosa ou triste após eventos emocionalmente estressantes).
6. Frustra-se facilmente.
7. Responde de forma positiva a iniciativas de seus pares de se aproximar de forma neutra ou amigável (pares são crianças da mesma idade ou colegas).
8. É propenso a explosões de raiva / birra.
9. É capaz de adiar gratificação (por exemplo, suporta a espera por uma recompensa)
10. Sente prazer com o sofrimento dos outros (por exemplo, ri quando outra pessoa se machuca ou é punida; gosta de provocar os outros).
11. Consegue controlar a empolgação em situações emocionalmente estimulantes (por exemplo, não se empolga excessivamente em situações de brincadeiras de alta energia, ou não fica muito agitada em contextos inapropriados).
12. É chorona ou gosta de ficar “agarrada” com adultos.
13. É propensa a explosões inadequadas de animação e entusiasmo.
14. Responde com raiva ou de forma zangada quando os adultos lhe impõem limites.
15. A criança consegue dizer quando está se sentindo triste, com raiva ou zangada, com medo ou assustada.
16. Parece triste ou apática.
17. É excessivamente empolgada ao tentar envolver outros na brincadeira.
18. Mostra humor apático (fisionomia é vaga e inexpressiva; a criança parece ausente emocionalmente);
19. Responde de forma negativa a aproximações neutras ou amigáveis feitas por pares (crianças ou colegas da mesma idade) (por exemplo, pode falar com um tom de voz com raiva ou responder com medo).
20. É impulsivo.
21. É empática com os outros. Mostra preocupação quando os outros estão chateados ou angustiados.

22. Demonstra entusiasmo que os outros consideram inapropriado, intrusivo ou intrometido.
23. Mostra emoções negativas apropriadas (raiva, medo, frustração, angústia) em resposta a atos hostis, agressivos ou intrusivos dos pares (crianças ou colegas da mesma idade).
24. Demonstra emoções negativas quando está tentando engajar os outros em brincadeira.

Anexo E - Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP) (Borsa, 2012)

Olá, por favor, responda às perguntas abaixo:

- 1) Qual o seu nome completo?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Em que série você está?

Agora, responda a todas as perguntas abaixo. Você deverá marcar um X na resposta que mais tem a ver com você. Atenção, marque apenas um quadradinho para cada pergunta.

**QUANTAS VEZES ACONTECE DE VOCÊ...**

1) **Chutar ou dar um tapa em seus colegas?**

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

---

2) **Contarpiadas**

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

---

3) **Dizer coisas ruins para seus colegas?**

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

---

4) **Ficar alegre?**

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

**QUANTAS VEZES ACONTECE DE VOCÊ...**

**5) Debochar (rir) de seus colegas?**

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

---

**6) Gritar com seus colegas?**

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

---

**7) Assistir desenhos animados na televisão?**

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

---

**8) Empurrar ou arranhar seus colegas?**

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

---

**QUANDO UM COLEGA SEU...**

**1) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você grita ou trata mal seu colega?**

Sempre

Às vezes

Poucas vezes

Nunca

---

**2) Bate ou empurra você, você bate no seu colega?**

Sempre

Às vezes

Poucas vezes

Nunca

---

	Sempre	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
<b>3) Pega ou estraga alguma coisa sua, você bate no seu colega ou estraga suas coisas?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você chora ou fica emburrado (chateado)?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5) Bate ou empurra você, você conta para a sua professora?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6) Pega ou estraga uma coisa sua, você grita ou trata mal o seu colega?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>QUANDO UM COLEGA SEU...</b>	Sempre	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
<b>7) Pega ou estraga uma coisa sua, você conta para a sua professora?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>8) Bate ou empurra você, você chora ou fica emburrado (chateado)?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sempre	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
<b>9) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você conta para a professora?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>10) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você bate no seu colega?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>11) Pega ou estraga suas coisas, você chora ou fica emburrado (chateado)?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>12) Bate ou empurra você, você grita trata mal o seu colega?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Anexo F - Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental – ERE Cruvinel e Boruchovitch (2010)*

Nome da criança:

Idade:

Escolaridade:

Data:

Instrução:

“Você sabe que todas as pessoas, inclusive as crianças têm sentimentos e emoções, como alegria, tristeza, raiva, medo, nervoso e outras. Eu vou fazer algumas perguntas sobre a raiva e gostaria de saber o que você faz quando você sente raiva. Podemos começar?”.

O pesquisador deverá mostrar uma prancha que contém o desenho de uma criança (do mesmo sexo do participante) com expressão de raiva. O pesquisador deve dizer: “*Aqui você vê um (a) menino (a) com muita raiva*”. Em seguida, deverá fazer as seguintes perguntas:



1. Você costuma sentir raiva?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

2. Você costuma perceber quando você sente raiva?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

3. Quando você sente raiva, você costuma fazer alguma coisa para sua raiva passar?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

3.1. Se sim ou algumas vezes. Conta para mim o que você costuma fazer para sua raiva passar?

3.2. Se não. Porque você não faz nada para sua raiva passar?

4. Você costuma fazer mais alguma coisa para sua raiva passar?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

4.1. Se sim ou algumas vezes. O que mais você costuma fazer?

5. Quando você está com raiva, você acha que sua raiva lhe atrapalha em alguma coisa?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

5.1. Se sim ou algumas vezes. Em que você acha que a sua raiva lhe atrapalha?

5.2. Você acha que pode fazer alguma coisa para essa raiva não lhe atrapalhar?

SIM ( ) ALGUMAS VEZES ( ) NÃO ( )

O que?

6. O que costuma deixar você com raiva?

*Anexo G - BANI-Y (Beck Anger Inventory for Youth) (Beck et al., 2005)*

Neste questionário você encontra uma série de itens sobre pensamentos e sentimentos que acontecem com as pessoas. Leia cuidadosamente cada sentença, e circule uma palavra (Nunca, Às Vezes, Quase Sempre ou Sempre) que melhor descreva seus pensamentos e sentimentos, especialmente nas duas últimas semanas. **NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.**

1. Eu penso que as pessoas tentam me enganar
2. Eu sinto vontade de gritar.
3. Eu penso que as pessoas são injustas comigo.
4. Eu penso que as pessoas tentam me magoar.
5. Eu penso que minha vida é injusta.
6. As pessoas me agredem.
7. As pessoas me fazem perder a cabeça, ficar agressivo.
8. Eu penso que as pessoas me chateiam.
9. Eu fico furioso com as outras pessoas.
10. Quando eu fico com muita raiva, a raiva não passa.
11. Quando eu fico com muita raiva, eu tenho dificuldade para me livrar da raiva.
12. Eu penso que as pessoas tentam me controlar (mandarem mim).
13. Eu sinto que as pessoas tentam me colocar pra baixo.
14. Eu sinto que sou malvado (a).
15. Eu sinto que vou explodir de tanta raiva.
16. Eu penso que as pessoas estão contra mim
17. Eu fico com raiva.
18. Quando eu fico com muita raiva, eu sinto a raiva no corpo.
19. Eu odeio as pessoas.
20. Eu fico furioso (a).

**Total BANI-Y:**

## Anexo H - Formulários para professores

Nome do professor:

Nome da criança:

### ***Teacher Nomination Form***

Por favor, leia cada afirmação e decida quão bem ela descreve a referida criança. Escolha a *avaliação* de 1 a 6 que melhor descreve esta criança e escreva este número no espaço que antecede a afirmação.

- 1 = Inteiramente falsa
- 2 = Em grande parte falsa
- 3 = Levemente mais verdadeira do que falsa
- 4 = Moderadamente verdadeira
- 5 = Em grande parte verdadeira
- 6 = Descreve perfeitamente

1. \_\_\_\_ A criança selecionada tem dificuldades acentuadas com resolução de problemas interpessoais. Parece discutir ou brigar com outras crianças mais do que a maioria.
2. \_\_\_\_ A criança é propensa a problemas de controle de raiva e pode usar ambos, agressão física e não física contra pares mais frequentemente que outras crianças.
3. \_\_\_\_ A criança frequentemente dá respostas opositivas (se nega) a solicitações do professor.
4. \_\_\_\_ A criança parece ser rejeitada pela maioria das crianças da sala.
5. \_\_\_\_ A criança tem falhas ou insucesso acadêmico.

### ***Teacher Screening Scale***

Escolha a *avaliação* de 1 a 4 que melhor descreve a referida criança e escreva este número no espaço que antecede a afirmação.

1. Nunca
  2. Algumas vezes
  3. Muitas vezes
  4. Quase sempre
- 
1. \_\_\_\_ Quando provocado(a), revida.
  2. \_\_\_\_ Culpa os outros quando briga.
  3. \_\_\_\_ Reage excessivamente furioso(a) em situações acidentais.
  4. \_\_\_\_ Provoca e fala palavrões.
  5. \_\_\_\_ Inicia brigas com os pares (colegas da mesma idade).
  6. \_\_\_\_ Entra em brigas verbais.

7. \_\_\_ Quando frustrado(a), inicia rapidamente brigas.
8. \_\_\_ Quebra regras em jogos.
9. \_\_\_ Responde negativamente quando falha.
10. \_\_\_ Usa força física para dominar.
11. \_\_\_ Agrega outros para se unirem contra um par (colega da mesma idade).
12. \_\_\_ Ameaça e intimida outros.

*Classroom Progress Monitoring Report*

Escolha a *avaliação* de 1 a 4 que melhor descreve a referida criança e escreva este número no espaço que antecede a afirmação.

1. Bem abaixo da média da classe
  2. Abaixo da média da classe
  3. Na média da classe
  4. Acima da média da classe
- 
1. \_\_\_ Aderência às regras e rotinas da sala de aula
  2. \_\_\_ Autocontrole de comportamento verbal inadequado
  3. \_\_\_ Autocontrole da raiva
  4. \_\_\_ Retorno da tarefa de casa
  5. \_\_\_ Esforço nas tarefas em classe
  6. \_\_\_ Outro comportamento opcional \_\_\_\_\_

Quais problemas de comportamento essa criança tem na sala de aula?

Quando eles acontecem?

Com que frequência esses problemas de comportamento acontecem em sala de aula?

Anote em ordem decrescente os problemas de comportamento da criança em sala de aula que mais preocupam você.

- 1.
- 2.
- 3.

Quais problemas parecem refletir carência de habilidades e quais parecem refletir carência de motivação?

Selecione um problema de carência de motivação: o que especificamente você gostaria que a criança fizesse ao invés de se engajar nesse comportamento problema?

Qual comportamento deveria ser encorajado? Escolha três comportamentos-alvo que devem ser monitorados na criança para que aumentem de frequência.

*Anexo I - Ficha de controle semanal dos comportamentos-alvo*

As primeiras 3 colunas devem ser preenchidas com “Sim” se houve a ocorrência do comportamento no dia ou “Não” se tal comportamento não ocorreu no referido dia.

Considerando os comportamentos-alvo listados no alto da tabela, quantos pontos você daria para este aluno considerando de 0 a 5, sendo que 5 é o máximo de pontos em que ele atingiu de forma plena o autocontrole de tais comportamentos.

	Bateu em alguém?	Xingou?	Delatou colegas?	Pontos (0-5)
Segunda 03/06				
Terça 04/06				
Quarta 05/06				
Quinta 06/06				
Sexta 07/06				
Segunda 10/06				
Terça 11/06				
Quarta 12/06				
Quinta 13/06				
Sexta 14/06				
Segunda 17/06				
Terça 18/06				
Quarta 19/06				
Quinta 20/06				
Sexta 21/06				
Segunda 24/06				
Terça 25/06				
Quarta 26/06				
Quinta 27/06				
Sexta 28/06				
Segunda 01/07				
Terça 02/07				
Quarta 03/07				

Observações:

*Anexo J - Termo de Autorização Institucional*

Prezado (a) Senhor (a):

Convido a instituição \_\_\_\_\_ a qual o(a) senhor(a) é responsável para colaborar no projeto de pesquisa intitulado “**Manejo da Raiva em Crianças**” de autoria da psicóloga Aline Henriques Reis. Este projeto pretende averiguar se o ensino de estratégias de regulação da raiva a crianças de 8 a 10 anos com déficit em regular a raiva incrementa o repertório inicial de estratégias avaliadas no pré-teste. Esta pesquisa não pressupõe riscos ou danos aos participantes, mas caso o sujeito sintá-se desconfortável em qualquer fase da pesquisa, poderá deixar de participar da mesma a qualquer momento e sem qualquer tipo de cobrança. As pesquisadoras responsáveis por esse projeto de pesquisa são a prof. Dra. Tânia Mara Sperb, do Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a doutoranda Aline Henriques Reis. Se você tiver alguma pergunta, por favor, entrar em contato com Aline Henriques Reis pelo telefone (45) 9985-0144 ou pelo e-mail [alinehreis@yahoo.com.br](mailto:alinehreis@yahoo.com.br) ou com a prof. Tânia Mara Sperb no telefone (51) 99864452.

A qualquer momento, o Senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar este consentimento. A pesquisadora estará apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo desta instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados.

Aceite de Participação Voluntária

Eu, \_\_\_\_\_ (nome legível), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em colaborar voluntariamente com a mesma. Sei que a qualquer momento posso revogar este Aceite e desistir da participação desta instituição, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Cascavel, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Responsável pela instituição

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

*Anexo K- Carta de Apresentação da Pesquisa aos Responsáveis*

Olá, sou Aline Henriques Reis, sou psicóloga clínica (CRP 08/11965), professora e supervisora de estágio na Faculdade Assis Gurgacz (FAG) e faço doutorado em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre. Trabalho com crianças e orientação a pais há quase 10 anos. Gostaria de falar sobre um assunto importante: como lidar com a emoção raiva.

A raiva é uma emoção natural presente em todos os indivíduos e está relacionada diretamente à agressividade. O comportamento agressivo gera prejuízos para quem sente e para quem sofre as consequências e pode ser expresso por ataques diretos como discutir, bater ou chutar e indiretos como perturbar, gerar intrigas ou atacar a reputação de alguém. É muito comum as crianças terem dificuldade de expressar a raiva de um modo saudável, por isso, proponho uma intervenção de 8 encontros em grupos pequenos com duração de 1:30 h cada para ensinar as crianças sobre as emoções de uma forma geral e mais detalhadamente sobre a raiva.

Para isso, preciso de sua autorização para que seu filho participe e também preciso conhecer melhor o seu filho através de uma entrevista com você. Farei uma entrevista com a mãe antes do início do grupo e após o término do grupo. Você receberá uma devolutiva da avaliação de seu filho e ele será beneficiado com o programa de intervenção que é totalmente gratuito e será oferecido na escola em horário contrário ao de estudo da criança.

Necessito agendar com você um horário que lhe seja conveniente para nossa entrevista para isso, preciso que você autorize a participação de seu filho no trabalho intitulado: “grupo psicoterapêutico para manejo da raiva em crianças” e permita que a escola me passe um telefone para contato para agendarmos a entrevista. Isso é feito assinando o termo abaixo.

Ao final da pesquisa será feita uma devolutiva de todos os testes. Dúvidas podem ser enviadas para o e-mail: [alinhreis@yahoo.com.br](mailto:alinhreis@yahoo.com.br) ou pelos telefones (45) 9985-0144, (45) 8407-1285.

Eu \_\_\_\_\_ autorizo realizar na intervenção com meu filho \_\_\_\_\_ e autorizo ainda a escola a passar para a psicóloga responsável pelo trabalho meu telefone e endereço abaixo:

Telefone fixo: \_\_\_\_\_

Telefone celular: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do responsável

*Anexo L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças*

Convido seu(a) filho(a) com idade entre 7 a 10 anos a participar, como voluntário(a), na pesquisa “**Manejo da Raiva em Crianças**” cujo objetivo é averiguar se o ensino de estratégias de regulação da raiva a crianças de 7 a 10 anos com déficit em regular a raiva incrementa o repertório inicial de estratégias avaliadas no pré-teste. Este estudo compõe-se dos seguintes procedimentos: Aplicação da “Lista de Regulação das Emoções”, questionário sociodemográfico e entrevista K-SADS em mães de crianças de 7 a 10 anos; aplicação do teste de inteligência Raven, Questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares e Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental – ERE, escala de avaliação da raiva. Todos esses instrumentos serão aplicados no pré e pós-teste. As crianças passarão por uma intervenção que terá por objetivo psicoeducá-las sobre as emoções e ensiná-las estratégias para lidar com elas.

Caso a participação em alguma das etapas da pesquisa cause algum tipo de constrangimento, desconforto ou prejuízo seu filho poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e sem qualquer tipo de cobrança ou ônus. Além disso, conforme a necessidade, ele poderá ser encaminhado para a clínica escola na qual a pesquisadora supervisiona estágio para atendimento psicológico. A participação de seu filho contribuirá para verificar se o treino no manejo emocional incrementa as estratégias de regulação emocional empregadas pelas crianças.

Não haverá nenhum gasto com a participação de seu filho. Ele também não receberá nenhum pagamento ao participar desta pesquisa. Os dados pessoais dos participantes não serão divulgados, sendo mantidos em sigilo para que possa ser mantida a integridade dos mesmos. Serão divulgados apenas os resultados gerais de todos os participantes identificados na fase de análise dos dados a partir de um código numérico. As informações registradas serão mantidas pelo tempo mínimo de 5 anos na sala 116 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para fins de utilização em pesquisa somente.

Estou ciente de que essa pesquisa consta da participação de meu (a) filho (a) na avaliação pré-teste e pós-teste (que consiste no preenchimento do teste de inteligência Raven, escala de avaliação da raiva, Questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares e da “Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental – ERE” (Cruvinel & Boruchovitch, 2010) e na intervenção para incrementar as estratégias de regulação das emoções. Fui informado de que o sigilo da

identidade de meu (a) filho (a) será mantido e que a participação dele (a) não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderei desistir da participação dele (a) e retirar meu consentimento. Minha recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Receberei uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de minha participação.

As pesquisadoras responsáveis por esse projeto de pesquisa são a prof. Dra. Tânia Mara Sperb, do Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a doutoranda Aline Henriques Reis. Se você tiver alguma pergunta, por favor, entrar em contato com Aline Henriques Reis pelo telefone (45) 9985-0144 ou com a prof. Tânia Mara Sperb no telefone (51) 99864452.

Estando ciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, aceito participar da mesma.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

\_\_\_\_\_

Cascavel, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

NOME E ASSINATURA DA MÃE DA CRIANÇA:

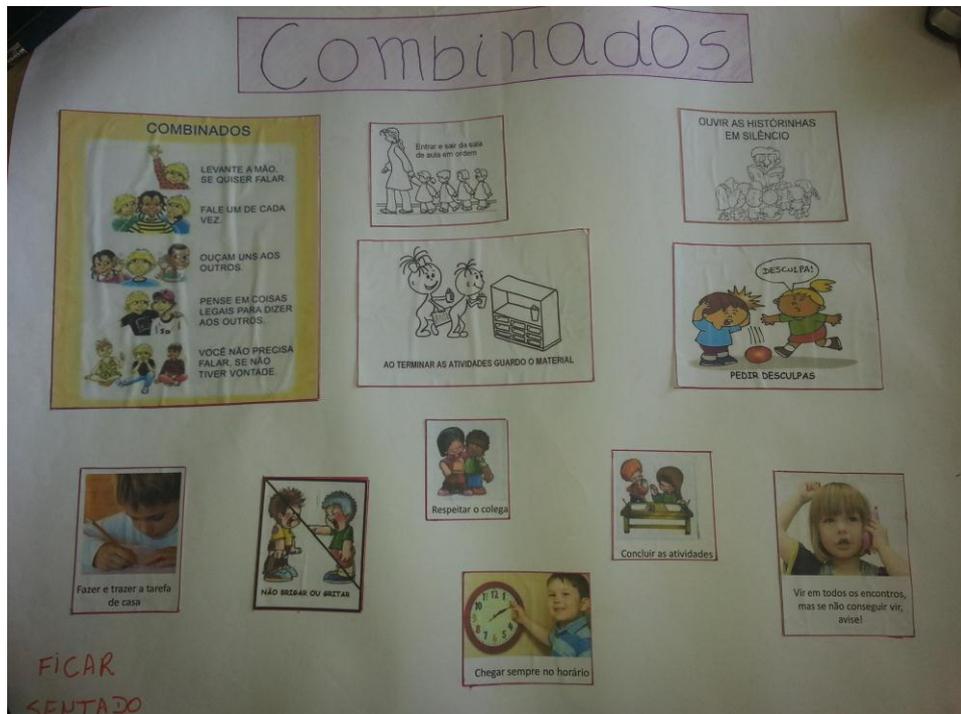
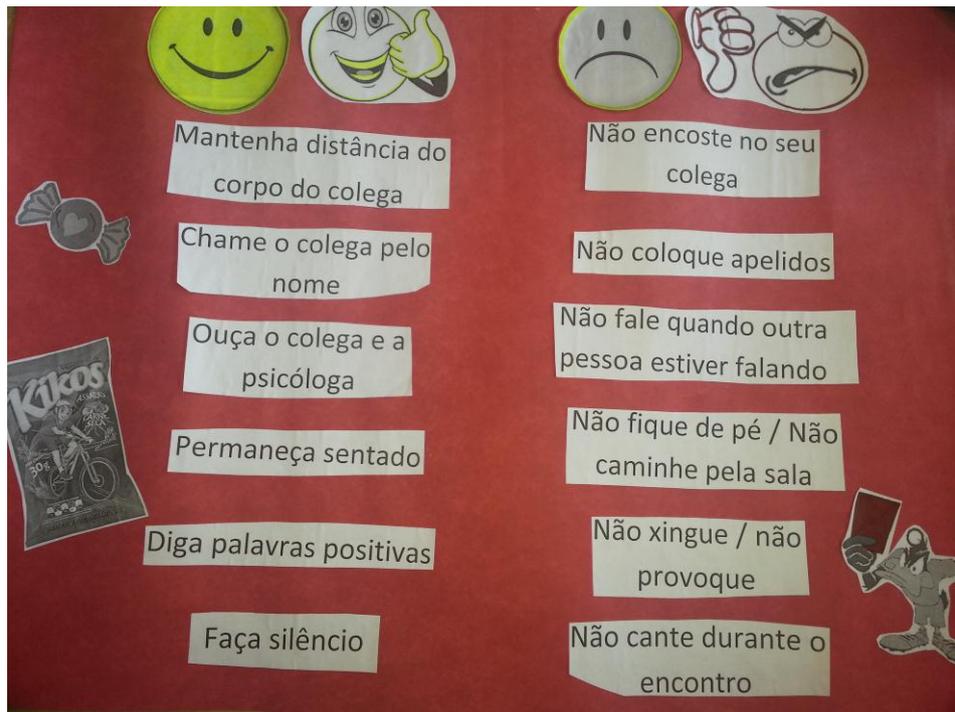
\_\_\_\_\_

(Nome por extenso)

\_\_\_\_\_

(Assinatura)

Anexo M - Cartazes com as regras de funcionamento do grupo



*Anexo N - Protocolo de aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*



**U F R G S**  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA**

Comitê De Ética Em Pesquisa Do Instituto De Psicologia



**CARTA DE APROVAÇÃO**

Comitê De Ética Em Pesquisa Do Instituto De Psicologia analisou o projeto:

Número: 21486

Título: REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Pesquisadores:

Equipe UFRGS:

TANIA MARA SPERB - coordenador desde 01/09/2011  
Aline Henriques Reis - pesquisador desde 01/09/2011

***Comitê De Ética Em Pesquisa Do Instituto De Psicologia aprovou o mesmo, por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.***

Porto Alegre, Segunda-Feira, 10 de Outubro de 2011

JUSSARA MARIA ROSA MENDES  
Coordenador da comissão de ética

**Instruções Gerais:**

Prezado profissional, segue a ficha para a avaliação dos relatos da aplicação do modelo de intervenção cognitivo-comportamental para manejo da raiva em crianças no grupo de meninas. Você deverá avaliar a presença de cada um dos indicadores a seguir para cada encontro por meio de uma escala de cinco pontos. Aqui são apresentadas todas as avaliações para que você tenha um panorama geral da análise. Na página seguinte são apresentadas as tabelas a serem preenchidas considerando todos os encontros. Todas as avaliações são realizadas por sessão. As análises referentes às tarefas de casa, revisão do encontro anterior e estrutura da sessão são realizadas em tabelas que abrangem todos os encontros.

A avaliação da efetividade das técnicas e dos indicadores: aliança terapêutica e participação nas sessões são apresentadas por sessão.

### Tarefa de casa

- Quantidade (Anotar quantas crianças entregaram a tarefa de casa, independente de entregar atrasado – em encontro posterior)
- Qualidade (Pontuar de 0 a 5 - sendo 0 – nenhuma compreensão a 5 – compreendeu completamente). Avaliar a compreensão e adequação das respostas da criança à tarefa proposta.

	Tarefas de casa										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Quantidade											
Qualidade											

### Revisão do encontro anterior

(Com uma nota que varia de 0 – o grupo não se lembrou de nada – a 5– o grupo se lembrou de completamente de todas as atividades) vai avaliar o quanto as crianças conseguiram recordar e relatar os temas trabalhados no encontro anterior. A revisão do encontro anterior começa no 2º encontro que revisa o que foi trabalhado no primeiro encontro.

Revisão do encontro anterior										
2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro	5º Encontro	6º Encontro	7º Encontro	8º Encontro	9º Encontro	10º Encontro	11º Encontro	12º Encontro

### Estrutura

A sessão inicia com a retomada do que foi trabalhado de intervenções no encontro anterior; verificação dos comportamentos-alvo durante a semana e atribuição dos pontos de 0-5 para os comportamentos-alvo naquela semana; revisão da tarefa de casa; também deveria ser realizada no início de cada encontro a respiração diafragmática (a partir do 3º encontro). Ao final da sessão dever-se-ia pedir o *feedback*. A nota varia de 0 a 5 (em que 0 – não seguiu a estrutura da sessão e as tarefas descritas não foram seguidas a 5 – a estrutura da sessão foi seguida e todas as tarefas descritas foram seguidas).

Sessão											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

## ENCONTRO 1

Prezado profissional, segue a ficha para a avaliação dos relatos da aplicação do modelo de intervenção cognitivo-comportamental para manejo da raiva em crianças. Você deverá avaliar a presença de cada um dos indicadores da tabela a seguir para cada encontro por meio de uma escala de cinco pontos:

	1	2	3	4	5
Totalmente ausente					Totalmente presente

Solicita-se que essa ficha seja preenchida ao longo da leitura dos relatos de cada encontro da intervenção.

Indicadores		Avaliação				
Aliança terapêutica	Vínculo de confiança Paciente demonstra carisma pelo(a) psicoterapeuta Paciente relata conteúdos importantes Paciente não esconde informações importantes do (a) psicoterapeuta	1	2	3	4	5
	Relação de trabalho Paciente realiza as atividades propostas Feedback dado pelo paciente em relação à psicoterapeuta	1	2	3	4	5
	Postura do(a) psicoterapeuta Psicoterapeuta é atento Psicoterapeuta é ativo Psicoterapeuta é bem humorado Psicoterapeuta é empático Psicoterapeuta ouve o paciente e o deixa se expressar	1	2	3	4	5
Participação nas sessões	Comparecimento Presenças as sessões Ausências foram comunicadas com antecedência Ausências foram justificadas Avaliar o motivo para a(s) faltas(s) – se voluntário ou involuntário	1	2	3	4	5
	Pontualidade Paciente respeitou o horário das sessões Atrasos foram comunicados com antecedência Avaliar o motivo para o(s) atraso(s) – se voluntário ou involuntário	1	2	3	4	5
	Autorrevelação Paciente falou sobre o problema e/ou falou sobre demais aspectos importantes (p. ex.: assuntos particulares)	1	2	3	4	5

Agora avalie cada técnica desenvolvida ao longo das sessões quanto ao alcance dos objetivos. Cada técnica será descrita, assim como o que se esperava alcançar em cada uma delas. Dividida em:

1. Compreensão, ou seja, participantes compreenderam a proposta de realização das técnicas (Pontuar de 0 a 5, sendo 0 – nenhuma compreensão da atividade a 5 – compreendeu a atividade completamente);
2. Engajamento, ou seja, participantes engajaram-se nas técnicas conforme o proposto (Pontuar de 0 a 5, sendo 0 – não houve engajamento na atividade a 5 – engajamento completo na atividade).
3. Resultados, isto é, avaliar o quanto o objetivo, em termos de resultados esperados, foi alcançado (Pontuar de 0 a 5, sendo 0 – o resultado não foi alcançado a 5 – o resultado esperado foi completamente alcançado).

	Técnica 1	Técnica 2	Técnica 3	Técnica 4
Compreensão				
Engajamento				
Resultados				

Anexo P – Parecer individual banca de avaliação



PARECER

TÍTULO DA TESE: ~~"AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO COGNITIVO-COMPORTAMENTAL PARA MANEJO DA RAIVA EM CRIANÇAS"~~

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Sperb

Doutoranda: Aline Henrique Reis

Examinadora: Profa. Dra. Lisiane Bizarro/ UFRGS

DESENVOLVIMENTO DE UMA  
INTERVENÇÃO PARA O MANEJO  
DE RAIVA EM CRIANÇAS E  
VALIDAÇÃO DA EMOTION  
REGULATION CHECKLIST

A tese apresentada teve como objetivo desenvolver uma intervenção cognitivo-comportamental para manejo da raiva em crianças e utilizar para a avaliação desta intervenção uma escala utilizada para avaliar a regulação emocional traduzida, adaptada e validada pela própria doutoranda como parte da tese, além de outros instrumentos.

A validação da escala de regulação emocional poderia ser a tese. O trabalho foi muito bem descrito e a escala trará uma importante contribuição para a área no Brasil. O título da tese deveria ser modificado para evidenciar esta contribuição. Além disso, a avaliação da intervenção apresentou fragilidades expostas na tese e o grande trabalho, muito bem descrito e que permitirá replicação e refinamento, é o desenvolvimento da intervenção. Sugiro que o título seja algo como *Desenvolvimento de uma intervenção para o manejo da raiva em crianças e validação da Lista de Verificação da Regulação da Emoção*.

Em relação aos aspectos formais, é uma tese bem completa, com um aprofundamento teórico e uma preocupação em definir bem os termos utilizados, em uma redação que amadureceu muito desde o projeto. A tradução, adaptação e validação da escala foram feitos utilizando-se procedimentos e análises adequadas, até onde tenho conhecimento.

Em relação à intervenção, chamou a atenção que na revisão teórica (p. 70) são apresentadas metanálises sobre os tipos de intervenção com tamanho do efeito maior para habilidades sociais, agressão física, experiência de raiva. Parece que a intervenção com menor impacto é a educação afetiva e resolução de problemas e técnicas ecléticas (terapia multimodal) tenderiam a ter um efeito melhor. Além disso, o tamanho do efeito global para crianças da mesma faixa etária das participantes dos grupos da intervenção desenvolvida e relatada na tese é menor do que para adolescentes. Da mesma forma, crianças com problemas de controle da raiva com gravidade moderada apresentaram valores mais elevados do tamanho do efeito do que crianças com sintomas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
*Instituto de Psicologia*  
*Programa de Pós-Graduação em Psicologia*

leves. O meu questionamento é se estes pontos foram levados em consideração no desenvolvimento da intervenção.

Observando a tabela 5, da página 54 e a Tabela 3 da página 92, percebi que os escores totais e parciais dos participantes dos grupos não foram maiores do que a média dos participantes do estudo de validação. Sendo assim, seria correto concluir que as crianças que participaram do estudo foram indicadas como tendo dificuldades no manejo da raiva, mas não preencheriam estes critérios de acordo com os escores no ERC? Elas preencheriam algum critério de inclusão em um grupo de manejo da raiva? Pela breve descrição da história de vida e do ambiente, estas crianças pareciam apresentar respostas esperadas. Ou não?

Não seria o caso da intervenção ter tratado de casos com sintomas leves, em uma faixa etária na qual não se espera um tamanho de efeito grande da intervenção?

Tenho uma sugestão para a publicação: inclusão de estudos da Alessandra Bolssoni-Silva e da Edna Maria Marturano na revisão.

Enfim, parabênizo a doutoranda pelo tema escolhido, pelo desenvolvimento da intervenção e as estratégias para avaliação do efeito e do processo através de juizes. A descrição da intervenção teve uma grande evolução desde o projeto e ela poderá ser retestada, talvez com grupos clínicos.

Em 19 de maio de 2014,

*Araujo*  
Lisiane Bizarro Araujo



FAREJER

TÍTULO DA TESE: "DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO PARA O MANEJO DE RAIVA EM CRIANÇAS E A VALIDAÇÃO DA EMOTION REGULATION CHECKLIST"

Orientadora: Profa. Dra. Tania Mara Sp...  
Doutoranda: Aline Henriques...

Examinador:

tese bem estruturada e  
apresenta de forma clara  
e concisas respostas aos  
objetivos propostos -  
Respostas satisfatoriamente  
e orgânicas dos novos  
examinadores -  
Pelos motivos acima  
julgo aprovada a tese  
em nível de doutorado  
Porto Alegre 18/05/2014  
Cidreira

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
**Instituto de Psicologia**  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

PARECER

TÍTULO DA TESE: ~~“AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO COGNITIVO-  
COMPORTAMENTAL PARA MANEJO DA RAIVA EM CRIANÇAS”~~

*“Desenvolvimento de uma Intervenção para o Manejo de Raiva em Crianças  
e Validação da Emotion Regulation Checklist.”*

Orientadora: Profa. Dra. Tania Mara Sperb

Doutoranda: Aline Henriques Reis

Examinador: Ricardo Wainer

A temática e os estudos implementados no Doutorado de Aline Reis são de grande relevância na área de estudo, além de ser de grande atualidade.

As pesquisas realizadas no escopo da Tese de Doutorado em questão demonstram alto nível de sistematização e de acurácia de método em relação aos problemas propostos.

Todos os componentes formais exigidos para um trabalho desta envergadura foram atingidos de forma plena.

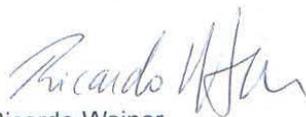
A tese tem inovação em sua proposta e tem sólido embasamento, tanto através da robusta e atualizada pesquisa bibliográfica, quanto pelo cuidado ao levar a cabo a validação de instrumento e a avaliação de intervenção psicoterápica.

Tanto o estudo I quanto o II apresentam todos os requisitos de pesquisas voltadas para o embasamento em evidências e com robustos tratamentos estatísticos.

Os resultados são apresentados de modo objetivo, claro e com interpretações livres de subjetivismos ou de tentativas de aproximá-los às hipóteses iniciais levantadas.

Apesar dos resultados do II estudo não refutarem a hipótese nula, dão importantes contribuições para o campo do manejo de emoções e da psicoterapia com crianças. Numa possível continuidade de pesquisas por parte de Aline nesta linha, tais resultados, certamente, gerarão novos resultados para o estabelecimento de uma intervenção baseada em evidências significativa para lidar com a raiva e agressão de crianças.

Porto Alegre, 19 de maio de 2014.



Ricardo Wainer