

PROCESSOS DE *COPING* EM CRIANÇAS: RUMO A UM SISTEMA INTEGRADO EMOÇÃO-COGNIÇÃO-AÇÃO COMO REFERÊNCIA EM PSICOLOGIA

CHILDREN COPING WITH ADVERSITIES: TOWARDS AN INTEGRATED EMOTION-COGNITION-ACTION SYSTEM AS REFERENCE IN PSYCHOLOGY

LOS NIÑOS FRENTE A LAS ADVERSIDADES: HACIA UN SISTEMA INTEGRADO DE EMOCIÓN-COGNICIÓN-ACCIÓN COMO REFERENCIA EN PSICOLOGÍA

Helga Loos-Sant'Ana¹, René Simonato Sant'Ana-Loos²

DOI: 10.54899/dcs.v22i85.3974

Recibido: 06/12/2025 | Aceptado: 08/12/2025 | Publicación en línea: 29/12/2025.

RESUMO

Este estudo investigou como crianças lidam com eventos estressantes, buscando integrar aspectos cognitivos, afetivo-emocionais e comportamentais em suas respostas e ações. Isso questiona a maneira como a Psicologia tradicionalmente aborda os processos de *coping*, oferecendo indicações para refutar a visão que desmembra e divide partes do mesmo fenômeno. As estratégias de *coping* são geralmente classificadas como focadas no problema ou focadas na emoção. Com o objetivo de entender melhor o que realmente acontece quando crianças enfrentam situações adversas, foi solicitado a 52 crianças/pré-adolescentes (com idades entre 9 e 14 anos) o relato de um episódio real de adversidade. Além disso, foram apresentadas nove histórias representando situações estressantes do dia-a-dia, juntamente com sete estratégias de *coping*. O domínio mais frequentemente identificado dos episódios foi a família, o estilo atribucional foi predominantemente externo e a estratégia preferida para eventos fora do controle direto da criança foi a inação, enquanto a ação direta foi favorecida para eventos avaliados como diretamente mutáveis. Todos demonstraram reconhecimento da emoção negativa, e a maioria dos participantes agiu tanto na tentativa de resolver o problema quanto na regulação da emoção. Esses dados apoiam o estudo do *coping* em um sistema integrado e inclusivo de interação emoção-cognição-ação, fornecendo indicadores para uma melhor compreensão psicológica do fenômeno.

Palavras-chave: Coping. Eventos Estressantes. Adversidades. Emoção-Cognição-Ação como Sistema Integrado. Psicologia Infantil.

ABSTRACT

This study investigated how children deal with stressful events, seeking to integrate cognitive, affective-emotional, and behavioural aspects into their responses and actions. This calls into question the way in which Psychology traditionally approaches coping processes, offering

¹ Doutora em Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: helgaloos@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3892-6928>

² Doutor em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: renesimonato@gmail.com

indications for refuting the view that dismantles and divides parts of the same phenomenon. Coping strategies are generally classified as either problem-focused or emotion-focused. In order to better understand what actually happens when people face problems, a report of a real episode of adversity was asked to 52 children/pre-teens (aged 9-14). Additionally, nine stories representing daily stressful situations were shown, along with seven coping strategies. The most frequently identified domain of episodes was the family, the attributional bias (style) was predominantly external and the preferred strategy for events outside the direct control of the child was inaction, while direct action was favoured for events evaluated as directly changeable. Everyone showed recognition of the negative emotion, and most participants acted both in trying to solve the problem and dealing with the emotion. Such data support the study of coping in an integrated and inclusive system of emotion-cognition-action interaction, providing insights for a better psychological understanding of the phenomenon.

Keywords: Coping With Adversities. Stressful Events. Emotion-Cognition-Action Interplay. Children Psychology.

RESUMEN

Este estudio investigó cómo los niños afrontan los acontecimientos estresantes, buscando integrar aspectos cognitivos, afectivo-emocionales y conductuales en sus respuestas y acciones. Esto pone en tela de juicio la forma en que la psicología aborda tradicionalmente los procesos de afrontamiento, ofreciendo indicios para refutar la visión que desmantela y divide partes del mismo fenómeno. Las estrategias de afrontamiento se clasifican generalmente como centradas en el problema o centradas en las emociones. Para comprender mejor lo que realmente ocurre cuando las personas se enfrentan a problemas, se pidió a 52 niños/preadolescentes (de entre 9 y 14 años) que relataran un episodio de adversidad. Además, se mostraron nueve historias que representaban situaciones estresantes cotidianas, junto con siete estrategias de afrontamiento. El ámbito de los episodios más frecuentemente identificado fue la familia, el sesgo atribucional (estilo) fue predominantemente externo y la estrategia preferida para los acontecimientos fuera del control directo del niño fue la inacción, mientras que se favoreció la acción directa para los acontecimientos evaluados como directamente modificables. Todos mostraron reconocimiento de la emoción negativa y la mayoría de los participantes actuaron tanto para intentar resolver el problema como para lidiar con la emoción. Estos datos respaldan el estudio del afrontamiento en un sistema integrado e inclusivo de interacción emoción-cognición-acción, lo que proporciona información para una mejor comprensión psicológica del fenómeno.

Palabras clave: Afrontamiento de Adversidades. Acontecimientos Estresantes. Interacción entre Emoción, Cognición y Acción. Psicología Infantil.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

No presente trabalho objetiva-se repensar a temática do *coping*, isto é, da capacidade de

enfrentar adversidades, a partir de uma perspectiva integralizadora – em especial no que se refere à maneira de compreender o papel da emoção nesse contexto. Tal proposta sustenta-se em reflexões oportunizadas pelo estudo de teorias que buscam explicar o *coping*, bem como nos resultados obtidos por meio de uma investigação empírica.

Para tanto é apresentada, na fundamentação teórica, uma pequena revisão dos principais aspectos tradicionalmente em destaque na literatura em Psicologia em relação ao *coping*. Adicionalmente, busca-se oferecer alguns elementos oriundos de paradigmas mais integrativos, como o Transacional, a Teoria Motivacional do Coping e a *Afetividade Ampliada*. Tais visões alternativas facilitam uma visualização dos aspectos que participam dos processos de *coping* de maneira mais conectada entre si, bem como com os demais processos de desenvolvimento. Os dados coletados no presente estudo servem, assim, também para mostrar que é possível abordar o *coping* infantil em um sistema integrado de emoção-cognição-ação, destacando-se o papel da sensibilidade humana nas tomadas de decisão necessárias em situações de adversidade, bem como na construção de recursos psíquicos para a vida em geral.

REFERENCIAL TEÓRICO

***Coping*: Lidando com Episódios que Geram Stress**

As estratégias de *coping* (ou de enfrentamento) constituem um conjunto de esforços empreendidos pelos indivíduos para lidar com as situações que se apresentam no dia-a-dia, particularmente aquelas de *stress* e adversidade, tanto agudas como crônicas. Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira (1998) apresentaram um breve histórico sobre como os estudos acerca do *coping* evoluíram, sendo que a definição provavelmente mais conhecida de *coping* é a de Lazarus e Folkman (1984), a qual provém de uma perspectiva cognitivista. Por estes autores o *coping* então é entendido como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais utilizados pelos indivíduos com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que surgem em situações de adversidade e, por vezes, de *stress* (quando são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais). As estratégias de *coping* seriam, então, ações deliberadas que podem ser aprendidas, usadas e descartadas, não abrangendo os mecanismos de defesa inconscientes.

Para Carver e Scheier (1994) as formas habituais que as pessoas desenvolvem para lidar

com o *stress* caracterizariam o seu estilo de *coping*, isto é, a tendência a usar uma resposta particular de *coping* frente a situações adversas. Este estilo estaria, assim, ligado a fatores disposicionais do indivíduo, enquanto as estratégias de *coping* propriamente ditas seriam mais susceptíveis aos fatores situacionais.

Folkman e Lazarus (1980) propuseram um modelo que divide o *coping* em duas categorias funcionais: (1) o *coping* focado no problema, que envolveria um esforço para atuar diretamente na situação que deu origem ao *stress*, tentando alterá-la; e (2) o *coping* focado na emoção, entendido como um esforço para regular o estado emocional associado ao *stress*. O uso de um tipo ou de outro dependeria, conforme os autores, de uma avaliação cognitiva da situação, na qual a pessoa analisa o risco envolvido e os recursos disponíveis; decide, assim, por focar na resolução do problema ou focar na emoção vivenciada. Observa-se que esta perspectiva tende a avaliar o uso destas estratégias como sendo excludentes entre si: *ou* focadas no problema, *ou* focadas na emoção. Tal cisão pode acarretar uma visão apenas parcial dos processos de *coping*.

***Coping* em Crianças**

Os processos de *coping* em crianças também têm sido analisados a partir da teoria de Lazarus e Folkman. Alguns autores, como Compas (1987) e Peterson (1989), porém, apontaram a necessidade de formulações capazes de considerar especificidades relativas às crianças, como a sua dependência em relação ao adulto e as características de suas fases de desenvolvimento cognitivo e social. Isso porque muitas das situações vivenciadas por elas estão fora de seu controle direto, sendo mais difíceis de serem modificadas pela própria criança, predominando, nesse caso, as ações adaptativas. De todo modo, conforme Dell'Aglia e Hutz (2002), a distinção entre as duas categorias de *coping* (focado no problema ou focado na emoção) permanece mesmo em modelos propostos por outros autores, embora tenham ganhado outras denominações (por exemplo, *coping* de controle primário ou secundário, Band & Weisz, 1988).

Também foi sugerido que as habilidades necessárias para o *coping* emergem em diferentes períodos do desenvolvimento. Segundo Compas, Banez, Malcarne e Worsham (1991), as habilidades necessárias para focar em um problema surgiriam mais cedo, nos anos pré-escolares, estando razoavelmente maduras entre os oito e os dez anos. Já a capacidade de lidar com a emoção apareceria mais tarde, no final da infância, desenvolvendo-se ao longo da adolescência – pois, supostamente, as crianças ainda não têm consciência de seus estados emocionais e não

conseguem autorregular suas emoções.

O estudo de Dell’Aglia e Hutz (2002) investigou, em uma amostra brasileira, as estratégias de *coping* utilizadas por crianças entre oito e dez anos, através de uma entrevista que se dedicou a explorar eventos negativos relatados por elas. As estratégias identificadas foram classificadas nas seguintes categorias: (1) *ação agressiva*: inclui ações físicas ou verbais que possam causar danos a pessoas, animais ou objetos, sendo, geralmente, manifestações de raiva através de comportamentos descontrolados; (2) *evitação*: inclui tentativas cognitivas ou comportamentais de se manter longe da fonte de *stress*; (3) *distração*: envolve comportamentos ou pensamentos que adiam a necessidade de lidar com o agente estressor; (4) *apoio social*, que foi dividido em duas subcategorias: *instrumental* – refere-se à busca de pessoas que possam resolver ou auxiliar na resolução do problema; e *emocional* – refere-se à busca de pessoas que possam ajudar a amenizar o desconforto emocional gerado pela situação, tais como busca de contato físico, oportunidades de desabafar, por exemplo; (5) *ação direta*: envolve comportamentos que eliminam o estressor ou modificam as características da situação de *stress*; e (6) *inação*: o indivíduo não apresenta nenhuma ação frente à situação de dificuldade.

O estudo mencionado também se dedicou a explorar o estilo atribucional nos relatos dos participantes. O estilo atribucional refere-se à tendência de uma pessoa a fazer tipos particulares de inferências causais aos eventos que a rodeiam, podendo percebê-los como contingentes ao seu próprio comportamento (*locus interno*) ou como contingentes a fatores externos (*locus externo*). Pode variar ainda quanto à interpretação da estabilidade e da controlabilidade (Weiner, 1985).

Buscando-se Avançar na Compreensão dos Processos de *Coping*

Para Aldwin (2007) o foco de qualquer transação é a mudança, logo implica, necessariamente, processos de desenvolvimento. Esta perspectiva, denominada pela autora *transacional*, entende os processos de desenvolvimento como sistemas abertos e pode ser considerado integrativo porque reconhece a interação entre e atribui a mesma importância a todos os componentes do sistema. Assim, não faz sentido ignorar ou atribuir menor relevância aos fatores ambientais ou aos disposicionais do indivíduo, ou ainda, a este ou aquele aspecto interno da pessoa, sendo que todos parecem desempenhar um papel relevante no processo. No caso do *coping*, o modo como uma pessoa lida com um episódio de *stress* e as consequências de tal escolha alteram não somente a sua forma de avaliar e de reagir em situações futuras, mas o seu

desenvolvimento de maneira mais ampla, alterando também o ambiente ao seu redor.

Aldwin (2007) defende, inspirada em resultados de estudos no campo da neuropsicologia, que existem múltiplos sistemas de processamento – cognitivos e afetivos –, que funcionam paralelamente. Tais sistemas podem ser mais ou menos dependentes uns dos outros, dependendo da situação, e podem, ainda, trabalhar em uma sequência não linear, portanto, não causal. A referida autora acredita que uma pessoa não precisa se tornar completamente consciente das características de uma situação antes de reagir emocionalmente a ela. A autora coloca a questão nos seguintes termos: um indivíduo sente raiva ou medo e depois procura explicar a razão destes sentimentos, ou define e classifica a situação como ameaçadora e depois reage emocionalmente a ela? Colocada dessa forma, a pergunta torna-se mais clara e a resposta seria, portanto, *ambos*.

Isso porque as pessoas não são seres somente racionais que analisam friamente as condições ambientais, chegando a partir dessa análise a determinadas conclusões, para somente depois disso tudo feito reagir emocionalmente. Encarar dessa maneira representa, para Aldwin (2007), caricaturar o processo. Segundo a autora, a consciência de uma condição de *stress* pode emergir de vários modos. Pode-se intuir um problema, como se houvesse uma “voz interna” fazendo sentir que há perigo iminente e que se deve parar e descobrir o que há de errado. Pode-se também usar análises lógicas para determinar o que, no curso de uma ação, pode resultar em sofrimento de algum tipo. Em outras vezes, o corpo reconhece e reage ao perigo antes mesmo de a mente ter a chance de fazê-lo. Todas essas formas seriam exemplos válidos de avaliação da situação (*appraisal processes*) e reação às condições do momento, sejam elas predominantemente racionais e conscientes, ou não.

Já a Teoria Motivacional do Coping (Skinner, 1995; Zimmer-Gembeck, Lees, & Skinner, 2011) acrescentou elementos importantes ao modo de se compreender o *coping*, sugerindo que o uso de estratégias é influenciado pelas crenças do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo (suas crenças de autorreferência), que compõem o que Skinner denominou *Sistema de Competência*. Tal sistema fornece parâmetros acerca de quão cada pessoa se sente capaz de controlar – no sentido de possuir recursos psicológicos para lidar com os eventos que lhe acometem, nos variados âmbitos da vida – parâmetros estes que configuram um processo anterior ao *coping* propriamente dito, que é o *controle percebido*. O indivíduo também pode sentir que não possui exatamente os recursos necessários, mas que é capaz de obtê-los por meio de suas conexões sociais.

Assim sendo, diante de uma situação de adversidade a pessoa manifesta inicialmente uma

reação emocional automática, correspondente ao nível percebido de ameaça ou desafio a algumas de suas necessidades psicológicas básicas (competência, vínculo e/ou autonomia). O episódio tende a ser considerado potencialmente gerador de *stress* quando o indivíduo o percebe como portador de uma demanda que sobrecarrega ou excede os recursos psicológicos disponíveis (de acordo com os níveis de competência “informados” por suas crenças de autorreferência). Quando, segundo suas crenças de competência o indivíduo prevê um desfecho positivo, é tratado com um desafio; do contrário, é percebido como uma ameaça. Então, desencadeiam-se ações regulatórias no enfrentamento da situação propriamente dita.

Essa perspectiva é útil para se pensar os processos desenvolvimentais – e, portanto, o *coping* em crianças e jovens – uma vez que as crenças de competência vão sendo alimentadas ao longo do desenvolvimento, tanto em interações no contexto social, como em estruturas e reestruturas subjetivas. Os modos como a família e a escola afetam as crianças por meio dos estilos parentais, por exemplo, e a qualidade das interações entre pares, bem como entre estudantes e educadores, no ambiente escolar, repercutem diretamente na construção das crenças autorreferenciadas de crianças e adolescentes (Loos & Cassemiro, 2010; Loos-Sant’Ana & Brito, 2017).

A TMC relaciona os processos de *coping* com a resiliência, assim como também o fazem Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2021), autores da *Afetividade Ampliada*. O “*movimento expansivo (e reparador) do si*”, que retroalimenta continuamente a noção identitária de uma pessoa (com suas respectivas crenças de autorreferência), depende impreterivelmente da *sensibilidade*. Quanto mais bem desenvolvida sua sensibilidade, maior a probabilidade de perceber as demandas do ambiente e as problemáticas existenciais com acurácia, bem como construir autorreferências que, de fato, informam acerca dos recursos psíquicos disponíveis (como também daqueles que necessitam de maior investimento).

Desse modo, os referidos autores defendem que a sensibilidade funciona como um “captador” essencial de informações cerca do que realmente está em jogo. Assim, o que é muitas vezes visto como um momento de desequilíbrio emocional, classificado frequentemente como de imaturidade, de falha na autorregulação e no controle emocional, pode ser um “espaço” para sentir melhor a si mesmo e ao ambiente, possibilitando definir, com maior clareza, o que fazer diante da adversidade. E isso perfaz o indivíduo resiliente – aquele que se permite sentir a si mesmo e ao mundo, “esticando-se” para as diversas possibilidades de lidar com as situações e mesmo criando novas opções, e posteriormente “retornando” ao *self* mais bem equipado de

recursos, portanto, mais capacitado para novos enfrentamentos.

Nesse sentido, parece promissor supor que emoção, cognição e ação não sejam analisadas como fenômenos separados nos estudos sobre o *coping*. Ou seja, que as estratégias utilizadas pelos indivíduos para lidar com situações problemáticas não se limitem a serem *ou* focadas no problema, *ou* focadas na emoção, de maneira excludente, mas que as teorizações possam contemplar a ação conjunta de todos os aspectos envolvidos.

METODOLOGIA

Participaram do estudo empírico aqui empreendido 52 estudantes (25 meninos – 48% e 27 meninas – 52%) da quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Curitiba (PR), com idades variando entre 9 e 14 anos. O nível sócio econômico das famílias cujos filhos frequentam a referida escola tende a ser médio-baixo a baixo.

As crianças/pré-adolescentes foram entrevistadas individualmente em uma pequena sala, buscando-se evitar, ao máximo possível, barulhos e outras interferências. As entrevistas tiveram a duração de 30-40 minutos cada, tendo sido videogravadas. Todos os cuidados éticos foram tomados, desde a autorização da escola e dos pais das crianças, até a condução de uma conversa preliminar com cada participante explicando-se o objetivo do trabalho, bem como pedindo autorização para a videogravação. Nenhum deles se opôs ao procedimento e a todos os que desejaram mostrou-se, ao final da entrevista, em pequeno trecho da mesma.

Relato Livre de um Episódio Envolvendo Stress

Na primeira parte da entrevista solicitou-se aos participantes o relato de uma situação real de dificuldade recentemente vivenciada por eles, bem como o que fizeram para lidar com ela. Buscou-se captar de cada participante: (1) *o que aconteceu?* (evento); (2) *o que sentiu naquele momento?* (reconhecimento da emoção); (3) *o que fez para se sentir melhor?* (ação para lidar com a emoção); (4) *o que fez para resolver a situação?* (ação efetiva); (5) *poderia ter feito outra coisa?* (ação alternativa); (6) *causa do acontecimento?* (*locus* de atribuição de causalidade); e (7) *poderia ter feito alguma coisa para evitar a situação?* (percepção de controlabilidade).

As entrevistas foram analisadas por dois juízes independentes, obtendo-se uma classificação dos eventos relatados de acordo com as seguintes categorias: (1) domínio de

ocorrência do evento; (2) tipo de interação entre os participantes; (3) *locus* de atribuição de causalidade; (4) emoção experienciada; (5) forma de lidar com a emoção; (6) estratégia de *coping* utilizada; e (7) estratégia de *coping* alternativa.

Histórias

Em um segundo momento foram apresentadas, acompanhadas de gravuras coloridas, nove pequenas histórias que contemplam situações frequentes no dia-a-dia familiar e escolar de estudantes dessa idade. O instrumento foi desenvolvido especificamente para esta pesquisa, tendo-se suposto que a apresentação de situações variadas envolvendo *stress* e conflitos em forma de histórias (que, embora fictícias, apresentam situações próximas à sua realidade) poderia ser uma maneira interessante de coletar dados sobre *coping* com crianças, por facilitar a identificação com o personagem e com a situação. A partir da sugestão de sete estratégias de enfrentamento (criadas com base nas categorias encontradas no estudo de Dell’Aglio & Hutz, 2002), os estudantes deveriam escolher que estratégia o personagem da história utilizaria para lidar com o problema, sendo as seguintes possibilidades: (1) *ação agressiva*; (2) *evitação*; (3) *distração*; (4) *apoio social instrumental*; (5) *apoio social emocional*; (6) *ação direta*; e (7) *inação*. Após o relato de cada história (acompanhado da ilustração correspondente), foram apresentadas as sete estratégias (também com seus respectivos cartões ilustrados) a serem escolhidas. A ordem de apresentação das histórias, bem como das estratégias de enfrentamento das situações foi aleatória.

Seguem-se dois exemplos de histórias apresentadas às crianças:

H1) Mário gosta muito de jogar bola, mas, apesar disso, ele não joga muito bem. Em algumas aulas, a professora de Educação Física deixa a turma jogar futebol. Quando chegou a aula de Educação Física dessa semana, a professora deixou jogar futebol, mas na hora de montar os times, Mário não foi escolhido para nenhum deles. Assim, ele teria que ficar fora do jogo, o que o deixou muito zangado. O que Mário fez nessa situação?

H5) Zeca tinha que ir à mercearia para comprar pão, mas como estava chovendo e seu guarda-chuva estava quebrado, ele foi correndo, para não ficar muito molhado. O chão estava liso por causa da chuva, e ele acabou escorregando e caindo. Machucou bastante o joelho e as moedas que tinha para comprar o pão rolaram para longe, e ele não conseguiu mais encontrá-las. Zeca tem medo que seu pai fique zangado por ele ter perdido o dinheiro. Nessa situação, o que Zeca vai fazer?

Optou-se por solicitar o relato livre anteriormente à apresentação das histórias para evitar que a sugestão das estratégias, previstas neste segundo momento, pudesse eventualmente contaminar o relato dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Relato Livre

Os eventos (negativos) relatados foram classificados, primeiramente, conforme o domínio em que ocorreram e quanto ao tipo de interação entre os participantes, como também o fizeram Dell'Aglio e Hutz (2002). As categorias identificadas, referentes ao domínio, foram: (1) *familiar*: evento ocorrido em casa, envolvendo familiares; (2) *acadêmico*: evento ocorrido na escola, com colegas ou professores; (3) *social*: eventos envolvendo amigos ou conhecidos (em contexto não escolar); e (4) *pessoal*: situações individuais como se machucar ou ser assaltado.

Conforme a interação ocorrida entre os participantes, os eventos foram classificados: (1) *com pares*: ocorrido com colegas, irmãos, vizinhos, com os quais não existe uma relação explícita de autoridade; (2) *com adultos*: entre a criança e pessoas adultas de seu convívio imediato; (3) *criança sozinha*: o evento ocorreu sem a presença de outras pessoas; e (4) *outros*: ocorrido entre outras pessoas de seu convívio; a criança não participa diretamente, mas presencia o conflito:

Tabela 1

Frequências e percentuais dos participantes envolvidos nos eventos relatados.

<i>Participantes do evento</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentuais</i>
Crianças com pares	17	33%
Crianças com adultos	09	17%
Criança sozinha	10	19%
Outras pessoas do convívio da criança	15	30%
Não relataram	01	01%
TOTAL	52	100%

No que diz respeito às interações ocorridas, bem como à predominância de certos eventos nos relatos, observou-se que as brigas – tanto brigas entre pares (delas com irmãos e/ou amigos) como brigas entre adultos, as quais foram presenciadas pelas crianças – parecem ter constituído uma fonte importante de *stress* para os indivíduos entrevistados.

Em seguida, classificou-se cada evento conforme o *locus* de atribuição de causalidade apresentado pelo participante: (1) *externo*: quando a causa do evento foi atribuída a outras pessoas, a Deus, ao destino, à sorte; e (2) *interno*: quando a responsabilidade pelo acontecimento foi atribuída à própria criança. A frequência de eventos atribuídos a fatores internos ou externos foi distribuída de acordo com o domínio de ocorrência do evento:

Tabela 2

Frequência e percentuais dos estilos atribucionais por domínio de ocorrência do evento e locus de atribuição.

<i>Domínio</i>	<i>Nº de eventos relatados</i>	<i>Locus de atribuição</i>	
		Externo	Interno
Familiar	22 (42%)	17 (47%)	05 (33%)
Acadêmico	02 (04%)	01 (03%)	01 (06%)
Pessoal	13 (25%)	07 (19%)	06 (40%)
Social	14 (27%)	11 (31%)	03 (20%)
Não relataram	01 (02%)	0 (0%)	0 (0%)
TOTAL	52 (100%)	36 (100%)	15 (100%)

Observa-se que os eventos ocorridos no domínio familiar foram os predominantes e, apesar de a família se constituir o ambiente mais imediato da criança, mostrou-se também o domínio em que menos pôde se perceber como atuante (maior índice de atribuições externas). No domínio social também predominaram as percepções externas, isto é, os participantes atribuíram mais frequentemente aos agentes externos as causas das dificuldades vivenciadas. Já no domínio pessoal o controle percebido (externo *versus* interno) mostrou-se mais equilibrado no grupo.

Segue-se a distribuição dos estudantes conforme as estratégias de *coping* utilizadas no evento relatado, tanto na ação efetiva (situação real), quanto na ação alternativa (levantada, no momento da entrevista, como uma outra possibilidade de ter lidado com a situação):

Tabela 3

Frequência bruta e percentual de utilização das estratégias de coping na ação efetiva e na ação alternativa.

<i>Estratégias de coping</i>	<i>Ação efetiva</i>		<i>Ação alternativa</i>	
	Frequência	Freq. %	Frequência	Freq. %
Ação agressiva	06	12%	01	11%
Evitação	01	02%	02	23%
Distração	01	02%	0	0%
Apoio social instrumental	07	13%	0	0%

Apoio social emocional	0	0%	0	0%
Ação direta	12	23%	03	33%
Inação	16	31%	03	33%
Não responderam*	09	17 %	0	0%
TOTAL	52	100%	09	100%

*os participantes que não responderam referiram-se a eventos nos quais não se tem ou se tem muito pouca percepção de controlabilidade. Ex. morte.

Percebe-se que a inação ocorreu em muitos dos relatos nos quais a solução para a dificuldade estava fora do controle da criança, ou seja, casos que envolviam brigas entre os pais, morte ou doença. Somam-se ainda os participantes que não responderam (sendo que entre eles encontra-se um participante que não relatou o episódio de *stress*), os quais também se referiram a situações de doença, acidente e/ou morte. Possivelmente a alta frequência de tal tipo de evento explique, parcialmente, o grande número de atribuições externas identificadas no item anterior.

No entanto, cerca da metade dos alunos conseguiu “resolver” os problemas com os quais se depararam, uma vez que a ação direta e a busca de apoio social instrumental, e ainda a ação agressiva, foram estratégias relativamente bastante utilizadas. Pode-se observar que, interessantemente, entre os 51 participantes que relataram o episódio real de adversidade nenhum deles escolheu a estratégia de busca de apoio social emocional para lidar com o *stress* da situação. Com relação à ação alternativa, poucos dos alunos entrevistados conseguiram sugerir uma estratégia alternativa para lidar com a situação em questão.

Buscou-se explorar também, nos relatos dos participantes, as emoções experienciadas durante o evento (reconhecimento da emoção):

Tabela 4

Frequência bruta e percentual das emoções experienciadas durante o evento.

<i>Emoções experienciadas</i>	<i>Frequência</i>	Percentuais
Tristeza	21	42%
Raiva ou irritação	16	31%
Medo ou susto	11	21%
Injustiça	02	04%
Solidão	01	01%
Não relataram	01	01%
TOTAL	52	100%

Quanto à ação empreendida para lidar com a emoção (busca de autorregulação emocional) emergiram as categorias apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 5

Ações empreendidas pelos participantes para lidar com as emoções experienciadas durante o evento.

<i>Ações empreendidas para lidar com a emoção</i>	<i>Frequência</i>	Percentuais
Conversas com pessoas	10	20%
Tentativa de reparação	09	18%
Distração	08	15%
Aceitação	08	15%
Ir à igreja, rezar	02	03%
Não relataram	15	29%
TOTAL	52	100%

Na primeira categoria foram incluídos os participantes que relataram terem ido conversar com pessoas que teriam a capacidade de os fazerem sentir melhor (pais, avós, amigos, médico), ou seja, de acalmá-los ou alegrá-los. A segunda categoria foi denominada tentativa de reparação por envolver uma aproximação voluntária da fonte de *stress* e uma ação no sentido de reverter os sentimentos negativos (pedir desculpas, brincar com o irmãozinho com quem havia brigado etc.). Destaca-se que as categorias mencionadas expressam um movimento adicional, uma nova ação – para *além* daquela implementada para lidar com o problema propriamente dito –, sendo esta mais voltada para a autorregulação emocional. A categoria distração envolveu movimentos como ir brincar, pensar em outra coisa e tentar abrandar ou esquecer o sentimento negativo. Já a categoria aceitação não envolveria uma tentativa de “fugir” do sentimento negativo experimentado, como a distração, mas de se auto induzir à superação do mesmo, como pensar que coisas ruins fazem parte da vida e se acalmar, ou deixar passar, não dar importância. Os que não responderam ou não empreenderam qualquer movimento consciente no sentido de minimizar o sofrimento emocional ou pareceram não discernir, em seu comportamento, um movimento relativo à regulação da emoção daquele voltado para a ação efetiva, repetindo a mesma resposta para ambas as questões, mesmo quando novamente indagado.

Histórias

Quanto às histórias, seguidas pelas sete estratégias apresentadas como possíveis para resolver os problemas em questão de acordo com a classificação sugerida na literatura, os resultados são demonstrados a seguir:

Tabela 6*Frequência de utilização das estratégias nas histórias apresentadas.*

	<i>Ação agressiva</i>	<i>Evitação</i>	<i>Distração</i>	<i>Apoio social instrumental</i>	<i>Apoio social emocional</i>	<i>Ação direta</i>	<i>Inação</i>	total
H1	0	0	15	13	0	23	01	52
H2	03	0	0	06	02	41	01	52
H3	0	0	0	16	0	36	0	52
H4	0	0	02	13	0	37	0	52
H5	0	0	0	06	0	46	0	52
H6	0	0	01	31	0	20	0	52
H7	01	01	06	08	04	32	0	52
H8	04	0	02	07	01	38	0	52
H9	0	0	08	12	09	21	01	51*
Total	08	01	33	110	16	297	02	467

*não escolheu nenhuma das opções.

Percebe-se que um grande número de crianças escolheu a estratégia de ação direta para situações que, segundo elas, exigem maior responsabilidade ou cuidados com a integridade física (por exemplo, cuidar do irmão mais novo ou estudar). Por outro lado, a estratégia de distração apareceu, em grande medida, quando as histórias eram relacionadas a situações de brincadeira (brincar de boneca com a amiga, jogar bola, trocar figurinhas), que não apresentam uma demanda tão urgente de solução. Interessante observar também que a distração e a busca de apoio emocional apareceram, na justificativa dos participantes, fortemente ligadas à tentativa de evitar um confronto direto com a autoridade do adulto, submetendo-se a esta, mas buscando, em contrapartida, uma maneira de minimizar o desconforto emocional decorrente dessa decisão.

Outra estratégia bastante utilizada foi a busca de apoio social instrumental, principalmente ao se tratar de assuntos acadêmicos. Os participantes parecem acreditar que o “outro” (nesse caso, o professor ou um colega que já aprendeu o assunto da matéria estudada) é alguém que pode ajudar na resolução dos problemas escolares, considerando como real a possibilidade de pedir auxílio a tais pessoas. No entanto, esta estratégia não foi priorizada em relação à ação direta (estudar sozinho, até aprender), que ainda foi a preferida nesse âmbito. A estratégia da ação direta também foi priorizada em casos que envolviam desentendimentos entre pares, encarando-a como uma forma de dissolver mal-entendidos e preconceitos, preservando as amizades.

Observou-se que a maioria dos episódios mencionados no relato livre ocorreu no âmbito familiar, diferentemente do que ocorreu no estudo de Dell’Aglio e Hutz (2002), no qual a frequência maior foi de eventos no contexto escolar. O *locus* de atribuição prioritariamente

detectado entre os participantes da pesquisa mencionada foi o externo, como também ocorreu no presente estudo, porém tal resultado se explica, parcialmente, pela quantidade de eventos relatados que fogem ao controle da criança, como morte e brigas entre adultos. No entanto, verificou-se que tal tendência também se repetiu no âmbito social (eventos envolvendo amigos e conhecidos). Pode-se, assim, supor que as crianças e pré-adolescentes da presente amostra tenham ainda alguma dificuldade de equilibrar a responsabilidade pela própria participação e a participação do outro no desencadeamento dos eventos estressantes, particularmente no que se refere às brigas entre pares. Já no domínio pessoal parece ter sido mais fácil assumir esta responsabilidade, pois nesse âmbito não houve a participação direta de outras pessoas, embora a causa do evento pudesse também ser atribuída a outros fatores, tais como à sorte, por exemplo.

Nos eventos considerados como alteráveis, os entrevistados manifestaram preferência pela ação direta, seguida da busca de apoio social instrumental e da ação agressiva. Aqui também foram encontradas diferenças entre os resultados considerando-se o estudo de Dell’Aglío e Hutz (2002), no qual predominou o uso da busca de apoio social, possivelmente devido ao fato de a média de idade do referido estudo ser menor do que a da presente pesquisa.

Por outro lado, detectou-se que poucos dos alunos conseguiram sugerir uma estratégia alternativa para lidar com a situação de dificuldade, o que pode indicar uma capacidade ainda incipiente de avaliar os erros e acertos de cada situação e de projetar possibilidades alternativas. Também, que nenhum dos participantes escolheu a estratégia de busca de apoio social emocional para lidar com o problema, o qual foi abordado por meio de outras estratégias – o que não excluiu o movimento de vários dos entrevistados de se dirigir a parentes ou amigos para buscar minimizar os sentimentos negativos decorrentes da situação. Tais dados oferecem suporte à suposição de que ambas as coisas ocorrem paralelamente: a ação voltada para o problema a ser solucionado e a busca de apaziguamento da emoção negativa vivenciada, em um sistema integrado e não excludente de interação emoção-cognição-ação.

Destaca-se que todos os entrevistados mostraram reconhecer a emoção experienciada no momento. A maioria dos participantes também demonstrou consciência do que fazer para obter alteração em um estado emocional negativo – o que demonstra a busca de autorregular suas emoções (considerada, na literatura em geral, precária nas crianças). O estudo de Zimmer-Gembeck, Lees e Skinner (2011), baseado na TMC, também oferece suporte para a integração emoção-cognição-ação. As autoras consideraram as emoções vivenciadas por 230 participantes (com idades próximas aos estudantes do presente estudo) e incluiu enquanto estressores *bullying*,

discussões com os pais e não ser escolhido para um esporte coletivo. As crianças classificadas como mais competentes usaram estratégias de *coping* ativas e desafiadoras, como resolução dos problemas e busca de apoio; porém, *também responderam com mais tristeza*. E, interessante, no modelo de equações estruturais *as emoções vivenciadas pelas crianças foram associadas a mais respostas de enfrentamento*, sendo que a reação emocional de tristeza foi responsável pela ligação entre a competência social das crianças e o enfrentamento adaptativo (ou seja, tratar a situação como desafio e não como ameaça).

Isso corrobora a hipótese da *Afetividade Ampliada* (Sant'Ana-Loos & Loos-Sant'Ana, 2021) de que a sensibilidade do indivíduo, bem como a reação emocional advinda, não são mecanismos que se excluem da busca cognitiva e assertiva de solução das adversidades – e, por isso, uma visão mais íntegra do fenômeno não deve restringir o foco *ou* no problema *ou* na emoção. A propósito, na leitura da *Afetividade Ampliada*, a “reação emocional automática” que se dá inicialmente, logo que o indivíduo se depara com uma situação adversa (conforme explicado por E. Skinner em sua TMC), é um forte indício de que sua sensibilidade está atuando e informando, majoritariamente e imediatamente, acerca da necessidade de entrar em alerta e de ativar o organismo, mobilizando todos os recursos possíveis – afetivos, cognitivos e comportamentais (etimologicamente, *e-moção* significa *colocar-se em movimento*). Ou seja, a própria emoção “convoca” todo o organismo a se mobilizar, bem como participa da preparação para a ação efetiva, auxiliando no “escaneamento” da situação e suas características (até por acelerar o sistema cárdio respiratório e prover maior oxigênio aos músculos e aos órgãos sensoriais, bem como ativar os neurotransmissores e neurohormônios necessários); no mapeamento das necessidades e tensões em questão; na atribuição do tom afetivo da situação (tristeza, raiva, indignação etc.), o que incidirá na qualidade do vigor investido; na “consulta” às crenças de autorreferência e ao senso de competência do indivíduo; e, por tudo isso, colaborando no elencamento dos recursos disponíveis (instrumentalização cognitiva, material e/ou social), bem como gerenciando a motivação para manter o engajamento e regular o esforço empregado.

Trata-se, assim, de processos interdependentes e complementares, os quais vão se tornando cada vez mais completos e eficientes à medida que o indivíduo, ao longo de seu desenvolvimento, permite-se construir a si mesmo a partir da projeção das variadas possibilidades a serem resilientemente sentidas e apreciadas – e não fixo em cristalizações que determinam somente um ou outro jeito de sentir, funcionar e viver.

CONCLUSÃO

Sentir, pensar e agir são capacidades humanas que estão presentes em tudo o que fazemos, de um modo ou de outro. O fenômeno experiencial de uma pessoa no mundo é muito rico, pois ela é constantemente afetada pelas coisas do mundo, tanto direta quanto indiretamente. Sua sensibilidade percebe tais “afetamentos”, às vezes tomando consciência deles, outras não. Mas nosso aparato de sentir o mundo e, a partir disso, processar (organicamente e psicologicamente) e reagir a uma infinidade de eventos configura um conjunto de mecanismos que a Psicologia ainda não conseguiu decifrar apropriadamente. E também, ao mesmo tempo, afetamos com nossas ações e reações o ambiente, bem como os seres ao nosso redor; e tudo isso funcionando ao mesmo tempo segue uma lógica não exatamente linear, em que os elementos muitas vezes são entendidos como mutuamente excludentes. Pode-se, talvez, falar de uma lógica heterodoxa – em uma tentativa, aqui, absolutamente não rigorosa de classificação.

Lazarus (1984) é um autor que enfaticamente defendeu a primazia da cognição nos processos mentais e esse viés certamente influenciou sua tão conhecida e tradicionalmente utilizada teoria do *coping* – uma vez que, nessa perspectiva, toda reação a uma situação adversa depende de uma avaliação *cognitiva* prévia, na qual a pessoa analisa o risco envolvido e os recursos disponíveis para lidar com o problema; decide, então, focar no problema (se a situação é vista como modificável) *ou* na emoção, especialmente se a situação é vista como inalterável.

Entretanto, como argumentado ao longo do artigo, tanto teórica como empiricamente, buscar compreender os processos de *coping* – e, conseqüentemente, a construção da resiliência – passa a ser uma tarefa mais promissora utilizando-se um sistema integrado emoção-cognição-ação para todas as situações, como também procurando entender o que *essencialmente* é a sensibilidade humana (sem preconceitos racionalistas e julgamentos estereotipados) e sua verdadeira função na mente humana.

Acredita-se que os objetivos do trabalho foram atingidos e que, por meio desta breve exposição do que foi feito e das reflexões empreendidas, possa-se defender legitimamente a não dicotomia entre razão e emoção, como também o direito de não cair em primazias enviesadas, rumo a uma compreensão mais íntegra dos processos que nos perfazem enquanto humanos e, acima de tudo, seres vivos que sentem, pensam e agem visando a preservação e a autorrealização. Que possamos desenvolver abordagens científicas mais integrativas e que auxiliem, verdadeiramente, os processos educativos e de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. 2nd. Edition. New York: Guilford Press.
- Antoniuzzi, A. S., Dell'Aglío, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de *coping*: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 3(2), 273-294.
- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How do feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Compaz, B. E, Banez, G. A., Malcarne, V., & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues*. 47(4), 23-34.
- Dell'Aglío, D. D., & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de *coping* e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), 5-13.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Lazarus R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Loos, H, & Cassemiro, L. K. (2010). Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 293-303.
- Loos-Sant'Ana, H., & Brito, M. R. F. (2017). Atitude e desempenho em matemática, crenças autorreferenciadas e família: uma *path analysis*. *Bolema*, 31(58), 590-613.
- Sant'Ana-Loos, R. S., & Loos-Sant'Ana, H. (2021). *Resiliencefullness e Affectfullness: o Mundo-no-Ser e o Ser-no-Mundo*. In: K. S. Oliveira, T. C. Nakano, & K. I. Paludo (Eds.). *Resiliência – Teoria, avaliação e prática em Psicologia* (pp. 399-440). São Paulo: Hogrefe CETEPP.
- Peterson, L. (1989). Coping by children undergoing stressful medical procedures: Some conceptual, methodological, and therapeutic issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 380-387.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation & coping*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Zimmer-Gembeck, M. J., Lees, D., & Skinner, E. A. (2011). Children's emotions and coping with interpersonal stress as correlates of social competence. *Australian Journal of Psychology*, 63(3), 131-141.