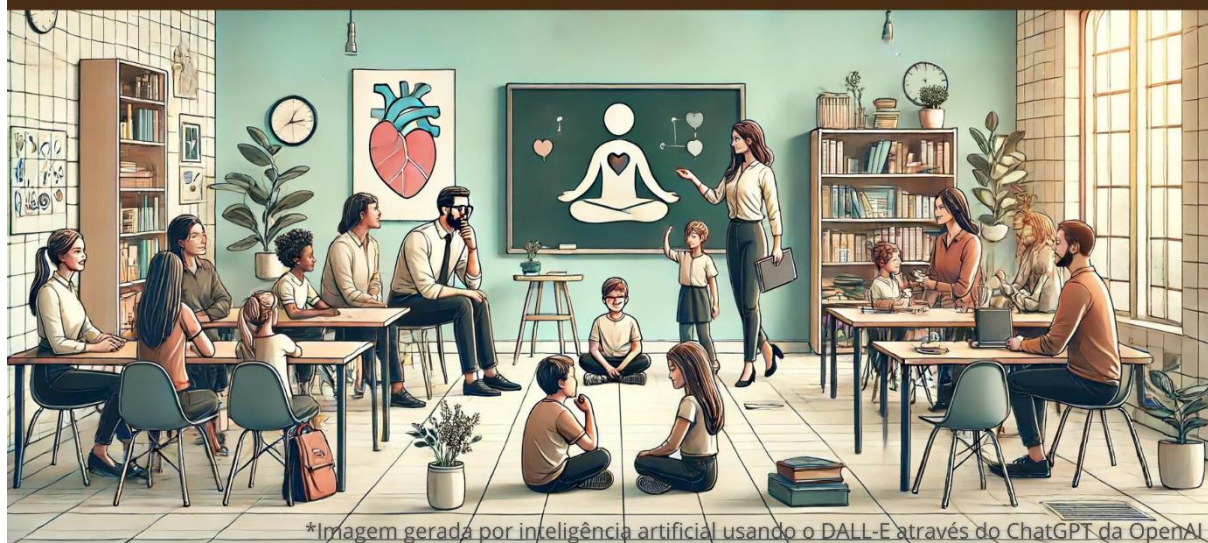


CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS - 02



PROGRAMA DE INTERVENÇÃO RECONSTRUINDO AS EMOÇÕES NA PARENTALIDADE¹

Daniela Mayr de Lima Carvalho

ORCID: 0000-0002-3390-5303.

E-mail: psydanimayr@gmail.com.

Resumo: Embora a escola ainda não tenha sido devidamente explorada para este fim, estudos recentes vêm evidenciando a importância dos programas de inteligência emocional para os pais neste ambiente, visando o desenvolvimento das competências emocionais na família. Por meio de um programa de intervenção em inteligência emocional de sete sessões semanais, pretendeu-se verificar a eficácia da partilha social das emoções, do mindfulness e das emoções positivas no desenvolvimento das competências emocionais dos pais. O programa Reconstruindo as Emoções na Parentalidade utilizou a metodologia de investigação quase-experimental, em função da não aleatorização da amostra. A amostra de conveniência foi recolhida presencialmente em resposta a 6 questionários, composta por 62 participantes, 36 (58%) pertencentes ao grupo experimental e o restante, 26 (42%) ao grupo controle. 100% dos participantes são portugueses. Os resultados revelam que houve aumento das competências emocionais, particularmente na capacidade de lidar com as emoções. Quanto à interação familiar, ocorreu um aumento do estilo parental autoritativo e uma maior coesão familiar. No que diz respeito às expectativas parentais, houve também um aumento desta variável. Os benefícios retirados da partilha social das emoções também apresentaram um valor maior.

Palavras-chave: Inteligência emocional. Parentalidade. Partilha social das emoções. Mindfulness. Regulação emocional.

INTERVENTION PROGRAM REBUILDING EMOTIONS IN PARENTALITY

Abstract: Although the school has not yet been properly explored for this purpose, recent studies have highlighted the importance of emotional intelligence programs for parents in this environment, aiming to develop emotional skills in the family. Through an emotional intelligence intervention program of 7 weekly sessions, the aim was to verify the effectiveness of social sharing of emotions, mindfulness, and positive emotions in developing parents'

¹ Artigo referente à dissertação de mestrado defendida pela autora no ISCTE_IUL, Lisboa – PT, 2008.

emotional skills. The Reconstructing Emotions in Parenting Program used a quasi-experimental research methodology due to the non-randomization of the sample. The convenience sample was collected in person in response to 6 questionnaires, consisting of 62 participants, 36 (58%) belonging to the experimental group and the remainder, 26 (42%) to the control group. 100% of the participants are Portuguese. The results reveal that there was an increase in emotional skills, particularly the ability to deal with emotions. As for family interaction, there was an increase in the authoritative parental style and greater family cohesion. As for parental expectations, there was also an increase in this variable. The benefits derived from the social sharing of emotions also showed greater value.

Keywords: Emotional education. Social sharing of emotions. Parents. Mindfulness. Emotional regulation.

Introdução

O desenvolvimento infantil está intimamente ligado à qualidade dos cuidados parentais. Os sentimentos de afeto e segurança desenvolvidos, especialmente, no primeiro ano de vida são fundamentais porque garantem à criança uma estabilidade emocional suficiente para lidar de forma competente com as frustrações e disciplinas impostas pelos pais e por todos aqueles que a rodeiam (ERIKSON, 1976). Neste sentido, a capacidade dos pais para prestar cuidados é o fator mais importante para o desenvolvimento saudável da criança ao longo dos primeiros anos de vida, merecendo uma atenção especial dos investigadores e das instituições que atuam na área da infância.

Isto posto, é necessário que os programas de desenvolvimento de competências parentais contemplem também as competências emocionais adequadas, complementadas com técnicas de regulação emocional eficazes.

Vista como uma estratégia para atingir determinados objetivos, como por exemplo, a redução de emoções negativas (GROSS, 1998), a regulação emocional tanto pode ser abordada como um fenômeno intrapessoal quanto interpessoal. Por este motivo, pode-se assumir que a relação entre pais e filhos serve como meio propício para este efeito.

Existem diversos processos de regulação emocional interdependentes no curso do desenvolvimento infantil que não desaparecem na fase adulta, como os processos estudados na teoria da vinculação (BOWLBY, 1982). Os contatos interpessoais e as construções sobre as experiências emocionais emergem na infância para fomentarem, na vida adulta, as práticas interdependentes de regulação emocional.

Não obstante, para além dos fatores intrapessoais, a cultura, a escola, a vizinhança, os amigos, são todos eles contextos importantes também para entender a regulação emocional. A presente investigação centra-se, fundamentalmente, no contexto familiar porque, embora a maioria dos psicólogos concorde que a família exerce um grande impacto no processo de

regulação emocional, os mecanismos pelos quais ocorre este impacto ainda são pouco claros (DARLING; STEINBERG, 1993).

A proposta do presente trabalho foi verificar a eficácia de um programa de competências parentais, com especial enfoque no treino de estratégias eficazes para regular as emoções na relação com os outros. A intervenção foi realizada nas instalações de um Agrupamento de Escolas em Leira — Portugal (PT). Foi teoricamente elaborada à luz da psicologia positiva, técnicas de coaching, *mindfulness*, dos 14 fundamentos da felicidade definidos e apresentados por Seligman (2012), em seu livro *Florescer. Uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar*, bem como da partilha social das emoções, especialmente as negativas.

A técnica de partilha das emoções negativas entrou nesta investigação como uma inovação nos programas de desenvolvimento de competências socioemocionais para famílias. Ela consiste em falar sobre os eventos que desencadeiam experiências emocionais negativas visando a regulação emocional, situação que ocorre com muito mais frequência com pessoas próximas ou íntimas (LEPORE; FERNANDEZ-BERROCAL; RAGAN; RAMOS, 2004).

Com o programa, pretendeu-se: i) Fomentar o conhecimento de sete emoções positivas (Inteligência Emocional); ii) Promover a capacidade de identificar as emoções em si e nos outros (Inteligência Emocional); iii) Verificar a relevância da partilha social das emoções negativas no processo de regulação das mesmas; v) Treinar a aplicação de competências socioemocionais na educação dos filhos.

Enquadramento Teórico

Emoções

A capacidade dos pais para regular as suas emoções de forma eficaz e para ajudar os filhos a fazê-lo parece ser fundamental para o desenvolvimento saudável e ajustado. É importante compreender que a resposta emocional não é disfuncional, e que, pelo contrário, tem uma função essencial na vida das pessoas, ajudando-as a responder de forma adequada e rápida a um conjunto de situações que lhes são colocadas pelo seu ambiente externo ou interno. Este aspecto adaptativo surge em muitas definições sobre o que são emoções, apesar delas não serem consensuais. Atentando para isso, Kleinginna e Kleinginna (1981, p. 355), basearam-se

em 92 definições do constructo para conceituar as emoções como “[...] um conjunto complexo de interações entre fatores subjetivos e objetivos, mediado por sistemas neuronais/hormonais”, que podem:

- a) originar experiências afetivas, tais como sentimentos de ativação, prazer/desprazer;
- b) gerar processos cognitivos, como efeitos perceptivos emocionalmente relevantes, avaliações (*appraisals*), categorizações;
- c) produzir ajustamentos fisiológicos abrangentes perante condições ativadoras;
- d) conduzir ao comportamento que é com frequência, mas nem sempre, “expressivo, dirigido a objetivos e adaptativo.”

As emoções não só são compostas por múltiplos componentes, como desempenham diversas funções. Na teoria dos marcadores somáticos, Damásio (2011) defende que as inúmeras experiências pelas quais vamos passando ao longo da vida levaram o nosso cérebro a ligar o estímulo à melhor resposta. Isto, com o decorrer do tempo, faz com que a resposta se torne automática e rápida, sem esforço, embora tenhamos sempre a opção de suprimi-la, se assim quisermos. Evidentemente, os marcadores somáticos não tomam decisões por nós, mas auxiliam no processo, funcionando mais como um sistema de classificação de previsões que atua independente da nossa vontade.

Para além da sua função adaptativa, as emoções desempenham igualmente um papel nas relações sociais. Vaz Serra (2007) ressalta que isso acontece de forma muito significativa, sob o ponto de vista social e motivacional, porque podem influenciar a personalidade, as relações sociais, o maior ou menor empenho num curso profissional, na vida sexual e na própria maneira de viver. A vergonha, o desprezo e a gratidão são bons exemplos de como uma resposta emocional pode servir para regular a relação entre as pessoas. Por exemplo, a vergonha permite prevenir a punição dos outros, enquanto o desprezo pune uma violação e garante o respeito das convenções e regras sociais; já a gratidão reforça a tendência para a cooperação (DAMÁSIO, 2003).

Apesar das emoções nos impelirem a nos comportarmos de determinada forma, nem sempre é desejável que o comportamento associado à emoção se expresse abertamente. Por exemplo, se estamos muito zangados, não é obrigatório que essa emoção resulte numa agressão (GROSS, 2002). É por esse motivo que é importante compreender o processo de regulação

emocional e de que forma ele pode contribuir para o bem-estar da pessoa e de quem está à sua volta.

Regulação emocional

A regulação emocional refere-se aos processos a que os indivíduos recorrem para influenciar as suas emoções, quando as sentem e como as experienciam e expressam (GROSS, 1998; GROSS; THOMPSON, 2007). Pode ser consciente e deliberado ou inconsciente e automático, assim como pode ter efeito no evento como um todo (GROSS, 1998). A regulação emocional consciente exige a identificação dos próprios estados afetivos desejáveis e o envolvimento em algum tipo de ação, pensamento ou comportamento para lidar, de forma adaptativa, com a experiência emocional momentânea (CARVER, 2004). Ela envolve, portanto, processos internos e externos para modular a ocorrência, intensidade e expressão das emoções.

Gross (1998) defende a existência de cinco estratégias de regulação emocional: a seleção da situação, a modificação da situação, a modificação do foco atencional, a modificação cognitiva e a modelação da resposta. No entanto, como algumas estratégias são difíceis de operacionalizar, a maioria dos estudos concentra-se em duas estratégias específicas: a reavaliação cognitiva e a supressão emocional (GROSS; JOHN, 2003).

A reavaliação cognitiva é um tipo de regulação emocional cujo foco antecede a resposta emocional e consiste na tentativa de modificar cognitivamente a forma de avaliar o evento, de modo a alterá-la. Já a supressão emocional, focada na resposta e, portanto, posterior ao impacto emocional, consiste na tentativa de alterar o comportamento/expressão emocional (GROSS, 2002; WEBB; MILES; SHEERAN, 2012). Ainda que não altere o significado da ativação da emoção (e.g. tristeza), pode inibir um comportamento associado a ela (GROSS, 2001; GROSS; JOHN, 2003).

No que se refere ao funcionamento social, os estudos demonstram que os indivíduos que preferem a supressão emocional têm tendência a evitar relações emocionalmente próximas e positivas. Em contrapartida, os indivíduos que utilizam mais a reavaliação cognitiva têm tendência a partilhar as suas emoções, estabelecendo relações emocionais mais próximas com os seus pares (GROSS; JOHN, 2003).

Tendo em conta que o objeto deste estudo é implementar um programa de intervenção que amplie as competências emocionais dos pais para conseguirem regular melhor as emoções no âmbito familiar, optamos por trabalhar mais com a reavaliação cognitiva, uma vez que a supressão emocional apresenta característica evitativa nas relações, conforme já mencionado. Sendo assim, utilizamos o treino da partilha social das emoções enquanto tática de regulação emocional interpessoal e o *mindfulness* para regulação emocional intrapessoal.

A partilha social das emoções implica a descrição do evento emocional pela pessoa que o experienciou a outra pessoa, numa linguagem comum a ambas. Por meio dela, o interlocutor fala sobre as circunstâncias do evento, os sentimentos e as reações emocionais que desencadearam uma determinada experiência emocional. Geralmente ocorre de forma direta, através da fala, mas algumas vezes pode decorrer indiretamente por exemplo, através de cartas, diários ou poemas (RIMÉ; PENNEBAKER; ZECH, 2001). Pressupõe não só a lembrança do episódio, mas também a sua re-experimentação. Nas emoções positivas, pelo princípio da capitalização, que consiste em falar acerca do acontecimento para encontrar benefícios através das experiências emocionais partilhadas (RIMÉ, 2009), o indivíduo tenta aumentar o nível de afeto positivo recontando-o. Já nas emoções negativas, que também podem ser partilhadas, a troca intencional de comunicação dessas emoções provoca outras emoções entre dois ou mais participantes, como por exemplo a empatia e o estreitamento dos laços afetivos e sociais (YANG; KELLY, 2016). Espera-se, partilhando emoções negativas, a presença de ajuda, apoio, conforto, consolo, validação, conselhos e procura de soluções (RIMÉ, 2009), bem como a diminuição da duração da emoção negativa vivida (BRANS; MECHELEN; RIMÉ; VERDUYIN, 2013).

Segundo Rimé (2007, 2009), a partilha socioafetiva das emoções promove um alívio temporário e a partilha cognitiva das emoções promove a recuperação emocional. Sendo assim, o modo como as pessoas partilham as emoções e quais emoções estão envolvidas no discurso deve ser considerado.

Na partilha de emoções negativas, por exemplo, ao partilhar a raiva, ocorre alívio imediato desta emoção. Já na partilha da tristeza, também há efeitos positivos, embora ocorram mais tardiamente (BRANS; MECHELEN; RIMÉ; VERDUYIN, 2014). Por outro lado, a ruminação mental persistente das emoções negativas esgota os recursos cognitivos da memória disponíveis para as demais tarefas (CURCI; LANCIANO; RIMÉ; SOLETI, 2013).

Isto posto, para eliminar o efeito negativo do acontecimento emocional e promover a recuperação emocional, a regulação emocional é de suma importância e exige a realização de tarefas cognitivas tais como o abandono dos objetivos fracassados, a reorganização da hierarquia dos motivos, a reconstrução de modelos e esquemas, a reestruturação do significado e a assimilação do acontecimento (RIMÉ, 2009).

Sendo assim, na sessão que envolvia a empatia, no presente programa, optou-se por incluir a partilha social das emoções negativas porque, primeiramente, ainda não se tem conhecimento desta técnica em programas de inteligência emocional para os pais, e, em segundo lugar, porque, embora os estudos mostrem que as emoções positivas estimulam a integração social (FISCHER; MANSTEAD, 2008), os efeitos positivos da partilha social das emoções negativas têm sido consideravelmente menos estudados. Por exemplo, a noção de capitalização (LANGSTON, 1994) expõe bem os benefícios da partilha social das emoções positivas, mas os efeitos de emoções negativas compartilhadas entre os interagentes não são tão claros.

Quanto ao *mindfulness*, a técnica de regulação intrapessoal usada no programa, que em português é traduzido como “atenção plena”, associa-se a três perspectivas diferentes: a um constructo teórico, a um processo psicológico (estar com atenção plena — *being mindful*) e a uma prática que permite desenvolver a atenção plena (a meditação). Wu e Zhang (2014) definem *mindfulness* como um estado mental que tem como características predominantes o foco no momento presente, a consciência (*awareness*) e a atenção. Numa mesma perspectiva de investigação, Niemiec *et al.* (2010, p. 345) o descrevem como um “estado mental receptivo, em que a atenção (*attention*), informada pela consciência (*awareness*) do momento presente, simplesmente observa o que está a ocorrer”.

No livro *Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*, de Leahy, Tirsch e Napolitano (2013), o autor menciona que é precisamente o distanciamento de si mesmo, a fim de permitir a observação das emoções sem julgamento, o que vai promover a regulação emocional. Como técnicas de *mindfulness* destinadas à autorregulação emocional, o autor cita o escaneamento corporal, a atenção sobre a respiração, a aceitação consciente, dentre outras. Utilizamos no programa, a meditação guiada envolvendo estes tópicos, como, por exemplo, a técnica *body scan*.

Modelo teórico do processo

Na figura abaixo, apresentamos o modelo teórico do programa (Figura 1) e as suas variáveis. Nas variáveis-resultado temos as competências individuais (competências emocionais) e as competências familiares (coesão familiar e estilos parentais). Na sequência, as variáveis independentes que compõem a intervenção: competências emocionais; emoções positivas; *mindfulness*; partilha social das emoções; e competências parentais.

Figura – 1: Modelo teórico do processo



Fonte: A autora (2018).

Objetivos e hipóteses

A presente investigação planeja testar a eficácia de um programa de intervenção na parentalidade, cujos objetivos envolvem a melhoria das competências na regulação emocional e estilos parentais ajustados das famílias, assim como a promoção de um ambiente familiar positivo. Em particular, pretende-se trabalhar três variáveis teóricas fundamentais identificadas como preditoras importantes de uma parentalidade mais positiva: as emoções positivas, o *mindfulness* e a partilha social das emoções negativas. Com base nos estudos e literatura referida ao longo do enquadramento teórico, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: Espera-se que, comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, ocorra aumento das competências emocionais por parte dos pais que participaram do programa;

H1a: Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, deverá ocorrer aumento da percepção emocional, da expressão emocional e da capacidade de lidar com as emoções no contexto da parentalidade;

H1b: Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, deverá ocorrer aumento das competências emocionais de regulação emocional através da partilha social das emoções negativas.

H2: Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, deverá ocorrer aumento da interação dentro da família, em particular espera-se que:

H2a: Após a intervenção, ocorra um aumento do estilo parental autoritativo e diminuição dos estilos parentais permissivo e autoritário;

H2b: Após a intervenção, ocorra um aumento da coesão familiar.

H3: Deverá existir um aumento na satisfação e expectativas parentais comparando os resultados pré e pós-teste.

Método

Desenho experimental

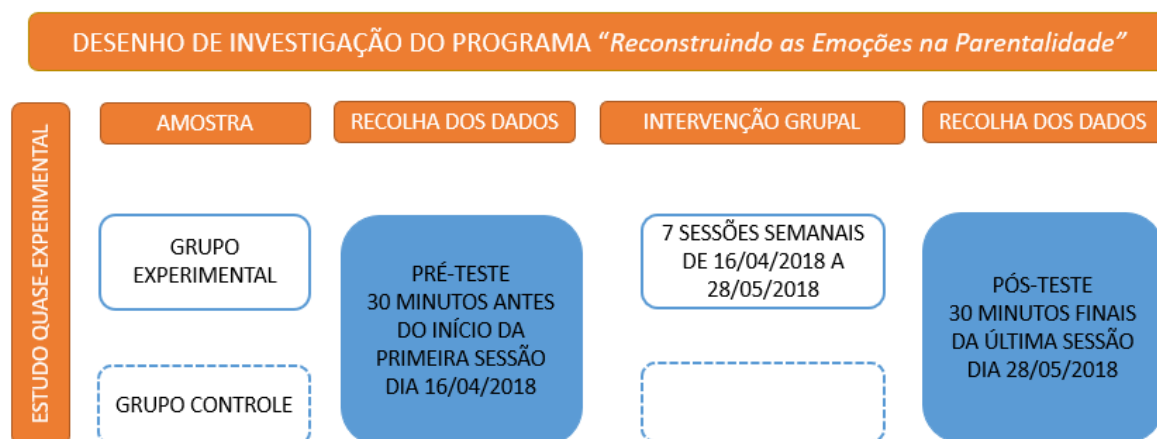
O programa Reconstruindo as Emoções na Parentalidade utilizou a metodologia de investigação quase-experimental, em função da não aleatorização da amostra. A seleção dos participantes baseou-se numa metodologia por conveniência (MARÔCO, 2010), tendo como critérios apenas o fato de ser pai ou mãe de alunos que frequentam um agrupamento de escolas em Leiria — PT.

A amostra foi constituída por um grupo experimental e um grupo controle. Procurou-se manter a equivalência entre os grupos no sexo, na idade e no estatuto socioeconômico dos participantes.

Os dois grupos amostrais foram submetidos a dois momentos de avaliação (pré e pós-teste). Entretanto, apenas o grupo experimental participou das sete sessões do programa.

Abaixo, será apresentado o desenho de investigação do programa Reconstruindo as Emoções na Parentalidade (Figura 2) e respectiva metodologia utilizada para os participantes.

Figura – 2: Desenho de investigação do programa “Reconstruindo as Emoções na Parentalidade”



Fonte: A autora (2018).

No programa, realizado no período de 16/04/2018 a 28/05/2018, sete emoções positivas são apresentadas, uma em cada sessão de aproximadamente uma hora e meia, discutidas e ressignificadas semanalmente pelos participantes, daí o seu nome. Na figura abaixo (Figura 3), apresentamos o cronograma das sessões:

Figura – 3: Cronograma do programa “Reconstruindo as Emoções na Parentalidade”



Fonte: A autora (2018).

Os cinco primeiros minutos de cada sessão eram destinados à recapitulação da sessão anterior, com exceção da primeira. No decorrer das sessões, eram apresentadas informações teóricas e embasadas cientificamente sobre a emoção abordada e, logo após, apresentavam-se

as atividades pertinentes àquela emoção. Os 15 a 20 minutos finais eram dedicados ao *mindfulness*.

Na sessão de gratidão, por exemplo, como atividades pertinentes ao tema, solicitamos que os participantes fizessem o “Diário da Gratidão” durante a semana, onde deveriam colocar três vezes na semana, três eventos que suscitassem a emoção gratidão. Além disso, foi pedido que escolhessem alguém da família para fazerem uma carta agradecendo aquela pessoa por existir, justificando o agradecimento.

Na sessão de amor, os participantes, após aprenderem sobre as linguagens do amor, discutiram um estudo de caso de um casal para identificarem as suas “Linguagens do amor”. Foi pedido também que durante a semana executassem atos de bondade com os membros da família e que fizessem afirmações positivas sobre si em frente ao espelho.

Na sessão do perdão, os participantes, após perceberem todas as etapas do perdão, deveriam escrever uma “Carta de perdão” a alguém da família. Nesta atividade não foi obrigatória a entrega da carta ao destinatário.

Na sessão de esperança, foi pedido que fixassem objetivos com os filhos para o ano e o *mindfulness* foi aplicado através da técnica de “Visualização de metas”, pela qual os participantes deveriam se imaginar conquistando a meta por eles definida e manter a visualização toda noite, no decorrer da semana, cada vez com mais detalhes.

Na sessão da criatividade foi pedido aos participantes que construíssem uma caixinha que levaria o nome de “Caixinha da Família Criativa”. Uma vez por semana, o participante deveria abrir a caixinha com a família para pegar um papel contendo alguma atividade diferente do comum para fazerem em família. As atividades foram elaboradas pelos participantes e havia também papéis em branco para que todos os membros da família pudessem sugerir.

Na sessão alegria, os participantes dançaram, em vários momentos, músicas alegres e fizeram uma apresentação positiva sobre eles mesmos. A técnica de coaching de nome “A Roda da Vida” foi aplicada com o intuito de promover reflexões sobre as áreas da nossa vida que merecem maior atenção, visando a promoção da felicidade.

Na sétima e última sessão, onde foi trabalhada a empatia, os participantes aprenderam sobre escuta ativa e treinaram em pares, através da partilha social de emoções negativas, o relato de um evento negativo ocorrido na família para que o seu par, num primeiro momento, apenas

ouvisse e validasse a fala com atenção. Só depois é que poderia aconselhar, se o outro lhe desse abertura para tal.

Participantes

A amostra de conveniência foi recolhida presencialmente. 62 participantes responderam seis questionários, 36 (58%) pertencentes ao grupo experimental e o restante, 26 (42%) pertencente ao grupo controle. 100% dos participantes são portugueses e residentes da região de Leiria.

No grupo experimental, a média de idade foi de 40 anos ($M = 40,36$; $DP = 3,94$). Já o grupo controle apresentou uma média de 43 anos ($M = 42,69$; $DP = 3,06$), um pouco mais velha que o grupo experimental, permitindo, portanto, a constatação de uma diferença significativa no que se refere a idade ($p = .015$).

Em relação ao gênero, no grupo experimental 31 (86%) eram mulheres e 5 (14%) eram homens. Já no grupo controle, dos 26, 20 (77%) eram mulheres e 6 (23%) eram homens. Os números mostram que não houve diferença significativa entre os grupos no que se refere ao gênero ($p = .50$).

Quanto ao estado civil do grupo experimental, a maioria é casado ou vive em regime de união estável ($n = 33$; 92%). No grupo controle verificou-se a mesma situação ($n = 24$; 92%). Entretanto, há 3 (8.33%) solteiros no grupo experimental e 2 (7.69%) divorciados no grupo controle, o que acabou por conferir uma diferença significativa entre os grupos ($p = .005$).

No que se refere à escolaridade, no grupo experimental 3 (8.3%) participantes possuem escolaridade até o terceiro ciclo (sétimo-nono ano), 21 (58.3%) até o ensino secundário (décimo – décimo segundo ano) e 12 (33.3%) possuem ensino superior. No grupo controle, temos 2 (7.7%) participantes com escola primária, 2 (7.7%) com ciclo preparatório, 6 (23%) participantes possuem escolaridade até o terceiro ciclo (sétimo-nono ano), 11 (42.3%) até o ensino secundário (décimo — décimo segundo ano) e 5 (19.2%) possuem ensino superior. A amostra permite concluir que há uma diferença significativa entre os grupos ($p = .047$).

Em relação ao estatuto profissional, o grupo experimental apresentou 10 (32.26%) participantes em cargos de chefia superior, 10 (32.26%) em cargos de chefia intermediária e 11 (35.48%) em cargos operacionais. Já o grupo controle apresentou 4 (16.67%) participantes em cargos de chefia superior, 5 (20.83%) em cargos de chefia intermediária e 15 (62.5%) em cargos

operacionais. Foram identificados 5 *missing-values* no grupo experimental e 2 no grupo controle. Os *missing-values* correspondem a menos de 20% do total dos dados recolhidos e foram tratados pelo método de *listwise deletion*. Os números finais mostram que não houve diferença significativa entre os grupos em termos de estatuto profissional ($p = .133$).

Quanto a situação laboral, o grupo experimental apresentou 30 (90.9%) empregados em tempo integral e 3 (9.1%) em tempo parcial. No grupo controle foi encontrado 22 (88%) empregados em tempo integral e 3 (12%) em tempo parcial, demonstrando não haver diferença significativa entre os grupos ($p = .523$).

Material e medidas

Os instrumentos abaixo reúnem as condições essenciais que atestam essa investigação porque remetem à confiabilidade (o grau em que a aplicação sistemática de um instrumento de medição gera, no mesmo fenômeno, resultados idênticos) e à validade (o grau em que o instrumento mede a variável que se pretende analisar) (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Na primeira sessão aplicou-se um questionário com um conjunto de questões para aceder a informações sobre características sociodemográficas dos participantes (e.g., sexo, idade, estado civil, escolaridade dos pais).

Estilos Parentais. Esta variável foi avaliada através do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais — QDEP — que pretende avaliar os estilos parentais dos progenitores segundo as tipologias estabelecidas por Baumrind (1989). A primeira parte refere-se ao modo como o próprio respondente age em relação ao seu filho(a) (estilo parental do próprio) e a segunda ao modo como o respondente percebe as práticas parentais da mãe/pai do seu filho(a) (estilo parental do outro). Neste estudo apenas foi considerada a primeira parte do questionário.

Competências parentais. Para medir esta variável aplicou-se o Questionário de Satisfação e Expectativas Parentais (NARCISO; SANTOS, 2011) que avalia a satisfação e as expectativas dos pais na relação com os filhos.

Competências familiares. Esta variável foi avaliada pelo *Family Environment Scale* — FES. Este instrumento de Rudolf H. Moos e Bernice S. Moos (1986), com adaptação portuguesa feita por Matos e Fontaine (1992), permite avaliar as características do ambiente social, organizacional e relacional das famílias. A versão utilizada neste estudo é a retrospectiva

da Subescala Qualidade das Relações da FES, adaptada por Pascoal e Narciso (*apud* LOPES, 2008), e foca-se na qualidade do clima relacional da família, contemplando um conjunto de 27 itens.

Competências emocionais individuais. Esta variável foi avaliada por meio do Questionário de Competência Emocional (QCE), já adaptado para Portugal por Faria e Lima Santos (2005) e construído por Taksic (2000) para avaliar a competência emocional de acordo com a perspectiva teórica de Mayer e Salovey (1997).

Partilha Social das Emoções. Esta variável foi avaliada pelo Questionário de Partilha Social das Emoções, traduzido e adaptado a partir da edição espanhola do Questionário de Crenças sobre os efeitos da Partilha Social das Emoções (MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, ZECH; ROVIRA, 2004). A versão espanhola avalia os efeitos intra e interpessoais percebidos da partilha social das emoções, assim como sua expressão emocional. A escala espanhola é formada por 31 itens, respondidos em uma escala do tipo Likert, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”.

Para este estudo, foram selecionados os itens 4, 5, 7, 8, 13, 17, 18, 20, 22, 24, 27 e 28 da Adaptação Espanhola do Questionário de Crenças sobre os Efeitos da Partilha Social das Emoções (MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, ZECH; ROVIRA, 2004).

Resultados

Foram efetuadas análises estatísticas para a verificação dos resultados em função dos objetivos de investigação formulados. Após a aplicação do protocolo de investigação e da consequente coleta de dados, estes foram inseridos numa base de dados única e analisados através do programa de tratamento de dados estatísticos *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 25. Os *missing-values*, correspondentes a menos de 20% do total dos dados recolhidos, foram tratados pelo método de *listwise deletion*. Todas as análises estatísticas foram efetuadas a um intervalo de confiança de 95%.

Análise descritiva das variáveis em estudo

Primeiramente, temos a análise descritiva dos valores médios e de desvio-padrão das variáveis relacionadas com os estilos parentais, a satisfação parental, as expectativas parentais,

as competências emocionais, os benefícios da partilha social das emoções negativas e a coesão familiar.

Tabela – 1: Médias e desvios padrão das variáveis dependentes

	<i>Grupo de intervenção (N = 36)</i>		<i>Grupo de controle (N = 26)</i>	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Estilos parentais				
Estilo Autoritativo	3.96 (0.41)	4.10 (0.36)	3.92 (0.40)	3.86 (0.38)
Estilo Autoritário	2.31 (0.46)	2.15 (0.43)	2.28 (0.40)	2.28 (0.39)
Estilo Permissivo	2.47 (0.63)	2.33 (0.62)	2.62 (0.61)	2.62 (0.61)
Satisfação Parental				
Satisfação Parental	4.11 (0.50)	4.20 (0.55)	4.06 (0.78)	3.97 (0.72)
Expectativas Parentais				
Expectativa Parental	3.53 (0.76)	3.81 (0.70)	3.40 (0.65)	3.38 (0.68)
Competências Emocionais				
Percepção Emocional	4.09 (0.44)	4.22 (0.61)	4.15 (0.51)	4.15 (0.50)
Expressão Emocional	4.23 (0.66)	4.39 (0.59)	4.42 (0.53)	4.39 (0.53)
Cap. Lidar Emoções	4.35 (0.44)	4.54 (0.48)	4.47 (0.51)	4.47 (0.50)
Benefícios da Partilha Social das Emoções Negativas				
Benefícios PSE	5.39 (1.00)	5.63 (0.82)	5.77 (1.13)	5.71 (1.17)
Necessidade de partilha	5.08 (1.54)	5.31 (1.12)	5.08 (1.41)	5.04 (1.40)
Comportamento de partilha	4.92 (1.40)	5.17 (1.54)	5.23 (1.27)	5.12 (1.24)
Intensidade de partilha (número de pessoas)	3.22 (4.15)	3.14 (2.06)	2.78 (2.16)	2.85 (1.59)
Coesão Familiar				
Coesão Familiar	4.79 (0.68)	5.04 (0.53)	4.69 (0.67)	4.69 (0.67)

Fonte: A autora (2018).

Como se pode observar na Tabela 1, no que se refere aos estilos parentais, os estilos “autoritário” e “permissivo” diminuíram com o programa. Já o estilo “autoritativo” apresentou uma diferença positiva no período em que o programa foi medido.

A “satisfação parental” apresentou valores positivos, assim como a variável “expectativas parentais” quando comparadas nos dois tempos em que mediu-se o programa.

Ao nível das competências emocionais, as variáveis “percepção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade de lidar com as emoções” apresentaram aumento.

Os benefícios retirados da “partilha social de emoções negativas” apresentaram um valor maior no final do programa, o que demonstra que os participantes consideraram a partilha como algo positivo e benéfico.

No que se refere a “coesão familiar”, os resultados mostram que houve um aumento com a intervenção feita no intervalo de tempo em que o programa foi medido.

Análise dos objetivos do estudo

Para facilitar a interpretação da análise inferencial dos dados, os resultados foram compilados em tabelas e serão detalhados após exposição de cada uma delas.

Tabela – 2: Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nos estilos parentais

Efeito	<i>MQ</i>	<i>GI</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2_{part}
Estilo Autoritativo					
Tempo (T)	0.05	1	1.86	.177	.03
Grupo (G)	0.55	1	1.99	.164	.03
T x G	0.29	1	10.45	.002	.15
Erro	0.28	60			
Estilo Autoritário					
Tempo (T)	0.17	1	3.34	.073	.03
Grupo (G)	0.08	1	0.27	.607	.00
T x G	0.19	1	3.63	.062	.06
Erro	0.30	60			
Estilo Permissivo					
Tempo (T)	0.13	1	1.65	.204	.03

Grupo (G)	1.41	1	2.04	.159	.03
T x G	0.13	1	1.65	.204	.03
Erro	0.69	60			

Legenda: MQ – média dos quadrados. GI – graus de liberdade (valores independentes de uma estatística). F – avalia se os valores esperados para a variável quantitativa dentro dos grupos pré-definidos diferem uns dos outros. P – probabilidade de se observar uma diferença tão grande ou maior do que a que foi observada sob a hipótese nula. η^2_{part} – Coeficiente Alfa de Cronbach (avalia a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa).

Fonte: A autora (2018).

Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, esperava-se o aumento da interação dentro da família, em particular, um aumento do estilo parental autoritativo e diminuição dos estilos parentais permissivo e autoritário. As três expectativas se concretizaram, conforme mostra a Tabela 2, porém, apenas o aumento do estilo parental autoritativo apresentou valores significativos. Isto é, que, com a aplicação do programa, houve um aumento do estilo ideal, segundo a teoria de Baumrind (1971a, 1971b).

Entretanto, para o estilo autoritário, o mesmo não se pode afirmar, pois, embora os valores tenham diminuído no grupo de intervenção, ao se compararem os números do início do programa e do final do mesmo, estes não atingiram significância. O estilo permissivo também não apresentou uma variação significativa.

Tabela – 3: Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção na satisfação e expectativa parentais

Efeito	MQ	GI	F	P	η^2_{part}
Satisfação Parental					
Tempo (T)	0.00	1	0.00	.978	.00
Grupo (G)	0.58	1	0.82	.370	.01
T x G	0.25	1	3.00	.088	.05
Erro	0.71	60			
Expectativas Parentais					
Tempo (T)	0.57	1	5.05	.028	.08
Grupo (G)	2.37	1	2.70	.106	.04
T x G	0.68	1	6.04	.017	.09
Erro	0.88	60			

Fonte: A autora (2018).

Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, esperava-se um aumento nas expectativas parentais comparando os resultados pré e pós-teste, o que de fato ocorreu.

Os números mostram, na Tabela 3, que houve um aumento na satisfação parental – que avalia a satisfação dessa figura na relação com o(a) filho(a), com o seu comportamento, e no desempenho do papel parental –, mas este não foi estatisticamente significativo. Já a expectativa parental, que avalia a relação entre a expectativa e a realidade percebida pelos pais na relação com o(a) filho(a), no seu comportamento e no desempenho do papel parental, houve uma interação significativa do grupo pré-teste para o pós-teste, indicando que os pais que participaram na intervenção se encontraram mais confortáveis com o seu papel na relação pai e filho no final da formação.

Tabela – 4: Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nas competências emocionais

Efeito	<i>MQ</i>	<i>Gl</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2_{part}
Percepção Emocional					
Tempo (T)	0.13	1	2.72	.104	.04
Grupo (G)	0.00	1	0.00	.969	.00
T x G	0.15	1	3.15	.081	.05
Erro	0.50	60			
Expressão Emocional					
Tempo (T)	0.14	1	1.45	.234	.02
Grupo (G)	0.28	1	0.46	.499	.01
T x G	0.30	1	3.17	.080	.05
Erro	0.60	60			
Capacidade de Lidar com as Emoções					
Tempo (T)	0.24	1	5.33	.024	.08
Grupo (G)	0.02	1	0.04	.838	.00
T x G	0.27	1	5.90	.018	.09
Erro	0.42	60			

Fonte: A autora (2018).

Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, esperava-se o aumento da “percepção emocional”, da “expressão emocional” e da “capacidade de lidar com as emoções” no contexto da parentalidade. Nas três variáveis houve aumento das competências emocionais, como mostra a Tabela 4. No entanto, somente na “capacidade de lidar com as emoções” é que os valores foram significativos. Este resultado demonstra que o programa auxilia os pais na regulação emocional, já que a capacidade de lidar com as emoções aumentou no grupo de intervenção, após a formação.

Tabela – 5: Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nos benefícios da partilha social das emoções negativas

Efeito	<i>MQ</i>	<i>GI</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2_{part}
Benefícios da Partilha Social das Emoções Negativas					
Tempo (T)	0.24	1	1.09	.301	.02
Grupo (G)	1.64	1	0.88	.000	.01
T x G	0.65	1	2.95	.091	.05
Erro	1.86	60			

Fonte: A autora (2018).

Ainda no âmbito das competências emocionais, esperava-se que, após o programa de intervenção, ocorresse aumento das competências emocionais de regulação emocional através da partilha social das emoções negativas, o que de fato aconteceu, sugerindo que os pais veem benefícios nesse processo, inovação testada no programa.

Tabela – 6: Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção na coesão familiar

Efeito	<i>MQ</i>	<i>GI</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2_{part}
Coesão Familiar					
Tempo (T)	0.45	1	5.13	.027	.08
Grupo (G)	1.56	1	2.16	.147	.03
T x G	0.45	1	5.13	.027	.08
Erro	0.72	60			

Fonte: A autora (2018).

Na interação familiar, após a intervenção, esperava-se também que ocorresse um aumento da “coesão familiar”, o que foi percebido pelos valores pré e pós-teste da Tabela 6. Este fato indica que o ambiente social, organizacional e relacional das famílias foi reportado como mais coeso após a formação realizada pelos participantes.

Discussão final

Conforme já mencionado, foi objetivo do presente estudo analisar a influência de um programa de intervenção de inteligência emocional na parentalidade com estratégias de *coping* e de regulação emocional intra e interpessoais, averiguando as dimensões das competências emocionais que têm uma associação significativa com tais estratégias, assim como o efeito preditor das dimensões satisfação e expectativas parentais, benefícios da partilha social das emoções negativas e coesão familiar.

Dada a complexidade das funções parentais e a sua relevância no desenvolvimento dos seus filhos e na sua proteção (DOMÉNECH; CABERO, 2011; LÓPEZ; QUINTANA; CASIMIRO; CHAVES, 2009), da análise dos resultados obtidos, verificou-se que foram confirmadas as hipóteses experimentais a que o presente estudo inicialmente se propôs, ou seja, o programa conseguiu promover aumento nas competências emocionais dos pais quanto a capacidade de lidar com as emoções. Para além disso, a inserção da partilha social das emoções negativas se mostrou benéfica para programas de inteligência emocional para pais. O ambiente familiar também apresentou melhorias, particularmente na coesão familiar e nas expectativas parentais.

Levando-se em conta que a maioria dos poucos programas de intervenção para a parentalidade em Portugal não apresenta foco em emoções, no curto espaço de tempo em que o programa foi medido, as expectativas foram atingidas.

No que diz respeito às expectativas parentais, a utilização das emoções positivas como forma de prevenir e desestimular o “eu não sou capaz”, por meio do incentivo às virtudes, auxiliou na promoção de cooperação e bem-estar dos pais.

Os exercícios sugeridos por Seligman (2012), em seu livro *Florescer. Uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar*, foram aplicados no programa, atestando mais uma vez a eficácia da psicologia positiva na promoção do bem-estar. Somado às técnicas

de coaching parental, foi possível identificar em pouco tempo a melhora no bem-estar dos participantes e a sua consequente eficácia.

Em todo o processo de investigação é necessário zelar pela integridade física, mental e moral dos participantes, bem como garantir o seu bem-estar, a confidencialidade e o sigilo da informação recolhida (ALMEIDA; FREIRE, 2000; CRETÊ, 2003). As questões éticas estiveram presentes durante todo o período em que o programa de intervenção foi aplicado, e mesmo após o seu término, tendo em conta que este programa continuou sendo aplicado nas escolas de Leira e região até o início da pandemia, data em que a autora retornou para o Brasil.

Implicações práticas

Do programa, decorrem algumas implicações práticas, que nos parecem pertinentes para todos os intervenientes no processo de intervenção com pais em escolas.

Em primeira instância, o ambiente escolar para este tipo de prática é adequado por apresentar todas as ferramentas necessárias à sua aplicação, oferecer a possibilidade de maiores adesões por parte dos pais para este tipo de iniciativa, bem como estimular ainda mais a relação pais e escola. Por outro lado, o fato de ter sido medido em apenas dois meses, não aponta apenas para tal período de execução, podendo ser aplicado durante todo o ano letivo, o que o constituirá, portanto, como um instrumento de trabalho institucional.

Ainda que tenha sido aplicado somente nos pais, importa dizer que este programa pode e deve se estender para os outros atores sociais do contexto escolar, tais como professores e alunos.

Limitações

Estando consciente de algumas limitações inerentes ao trabalho desenvolvido, sugerimos algumas precauções na leitura e interpretação dos resultados.

Em primeiro lugar, quando falamos em emoções e sua complexidade nas relações familiares, há que se pensar que questionários com declarações definitivas como coleta de dados oferecem pouca possibilidade de exploração qualitativa. Seria interessante adotar também outras formas de coletas de dados, como, por exemplo, a análise de discurso, uma técnica que já vem sendo bastante implementada em dissertações de mestrado no exterior. Segundo Rocha-Coutinho (2004, p. 46),

[...] as entrevistas abertas se assemelham a conversas e permitem que os sujeitos se sintam mais à vontade e descontraídos, possibilitando que se tornem visíveis certos processos íntimos que, por não serem muitas vezes conscientes, são frequentemente desconhecidos dos próprios entrevistados. Além disso, permitem aos entrevistadores esclarecerem suas dúvidas e levam os entrevistados a ampliar e desenvolver mais suas respostas através de perguntas.

Outro ponto importante a considerar é que a duração do programa foi muito curta para medir tantas variáveis. Um programa com sete encontros é pouco representativo para se medir a quantidade de variáveis avaliadas no estudo em questão — 10 variáveis.

Importa dizer também que, no desenho do programa, havia tarefas para serem feitas durante a semana e alguns participantes relataram não terem conseguido executá-las, o que certamente comprometeu os resultados.

Direções futuras

A primeira sugestão, e que chegou a ser implementada logo após o fim do mestrado, é que o programa tivesse uma duração mínima de 4 meses, podendo inclusive durar todo o ano letivo. Para tanto, a parte 1 do programa foi a medida neste estudo e a parte 2 que se encontra na figura abaixo (Figura 4), apresenta outros temas ainda não medidos, mas já sendo trabalhados:

Figura – 4: Programa “Reconstruindo as Emoções na Parentalidade”

PARTE 1 - RECONSTRUINDO AS EMOÇÕES NA FAMÍLIA - TEMAS
Gratidão
Esperança/Otimismo
Amor
Perdão
Criatividade
Alegria/Felicidade
Espiritualidade
Empatia
PARTE 2 - INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FAMÍLIA - TEMAS
Autoconfiança - Ferramentas positivas para a raiva
Stress - Introdução ao Mindfulness para pais
Paciência - Sessão com Pais e Filhos
Responsabilidade - Sessão com Pais e Filhos
Autoestima - A chave intrapessoal das relações saudáveis
Casamentos positivos – Sessão com Marido e Mulher
Motivação - Gestão do Tempo
Bullying - Estratégias positivas para solução de conflitos

Fonte: A autora (2018).

Como já referido, o programa pode e deve ser estendido aos professores e alunos das escolas. Portanto, a segunda sugestão implica em oferecer workshops de inteligência emocional para os professores, além de sessões de *coaching* de emoções para as crianças nas instalações das escolas, o que também foi feito após a conclusão do mestrado.

Para terminar, estamos cientes que este trabalho abre caminho para uma nova forma de usar as escolas como um espaço de fala e de escuta na construção de sentido das famílias, particularmente no que se refere as emoções. Conflitos internos de todos os envolvidos na educação podem ser trabalhados no ambiente escolar por meio de um espaço e um tempo para a fala, para a livre associação, desenvolvendo a afetividade, a análise crítica, trabalhando o “não dito” e promovendo um autoconhecimento salutar para a regulação emocional e, conseqüentemente, para a formação saudável da célula “mater” da sociedade, a família.

Referências

- ALMEIDA, L.; FREIRE, T. **Metodologia da investigação em Psicologia e Educação**. Braga: Psiquilíbrios, 2000.
- BAUMRIND, D. Current patterns of parental authority. **Developmental Psychology Monographs**, v. 4, p. 1-103, 1971a.
- BAUMRIND, D. Harmonious parents and their preschool children. **Developmental Psychology Monographs**, v. 4, 99-102, 1971b.
- BAUMRIND, D. Rearing competent children. In: DAMON, W. (Ed.). **Child development today and tomorrow**. San Francisco: Jossey-Bass Inc, Publishers, 1989.
- BOWLBY, J. **Attachment**. 2. ed. New York: Basic Books, V. 1, 1982.
- BRANS, K.; MECHELEN, I. V.; RIMÉ, B.; VERDUYN, P. The relation between social sharing and duration of emotional experience. **Cognition and Emotion**, v. 27, n. 6, p. 1023-1041, 2013. DOI: 10.1080/02699931.2012.762758.
- BRANS, K.; MECHELEN, I. V.; RIMÉ, B.; VERDUYN, P. To share, or not to share? Examining the emotional consequences of social sharing in the case of anger and sadness. **Emotion**, v. 14, n. 6, p. 1062-1071, 2014. DOI: 10.1037/a0037604.
- CARVER, C. S. **Self-regulation of action and affect**. New York: Guilford Press, 2004.
- ROCHA-COUTINHO, M. L. Novas opções, antigos dilemas: mulher, família, carreira e relacionamento no Brasil. **Temas em Psicologia da SBP**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 2-17, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v12n1/v12n1a02.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- CRETÊ, J. A ética em investigação social. In: GAUTHIER, B. **Investigação social da problemática à colheita de dados**. Loures: Lusociência, p. 233-254, 2003.
- CURCI, A.; LANCIANO, T.; RIMÉ, B.; SOLETI, E. Negative emotional experiences arouse rumination and affect working memory capacity. **Emotion**, v. 13, n. 5, p. 867-880, 2013. DOI: 10.1037/a0032492.
- DAMÁSIO, A. R. **Feelings of emotion and the self**. Iowa, USA: Department of Neurology, University of Iowa College of Medicine, 2003.
- DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes**. Emoção, Razão e Cérebro Humano. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2011.
- DARLING, N.; STEINBERG, L. Parent style as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, v. 113, p. 487-496, 1993.
- DOMÉNECH, C. S.; CABERO, S. G. **Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación**. Educación Social, n. 49, p. 25-47, 2011.
- ERIKSON, E. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FARIA, L.; LIMA SANTOS, N. Adaptation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) to the Portuguese context. In: EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY, 9., 2005, Granada, Espanha. **Resumos**. Granada, Espanha, 2005.

FISCHER, A. H.; MANSTEAD, A. S. R. Social functions of emotion. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J.; FELDMAN BARRETT, L. **Handbook of Emotions**. 3. ed. New York: Guilford, p. 456-468, 2008.

GROSS, J. J. Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 74, n. 1, p. 224-237, 1998. DOI: 10.1037//0022-3514.74.1.224.

GROSS, J. J. **Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything**. Current Directions in Psychological Science, p. 215-219, 2001. DOI: 10.1111/1467-8721.00152.

GROSS, J. J. **Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences**. Psychophysiology, p. 281-291, 2002. DOI: 10.1017/S0048577201393198.

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

GROSS, J. J.; THOMPSON, R. A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In: GROSS, J. J. **Handbook of Emotion Regulation**. 1. ed. New York: Guilford Press, p. 3-24, 2007.

KLEINGINNA, P. R. Jr.; KLEINGINNA A. M. A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. **Motivation and Emotion**, Georgia Southern College, v. 5, n. 4, p. 345-379, dez. 1981.

LANGSTON, C. A. Capitalizing on and coping with daily life events: expressive responses to positive events. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 67, p. 1112-1125, 1994.

LEAHY, L. R.; TIRCH, D.; NAPOLITANO, A. L. **Regulação Emocional em Psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental**. Tradução de Ivo Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2013.

LEPORE, S. J.; FERNANDEZ-BERROCAL, P.; RAGAN, J.; RAMOS, N. It's not that bad: Social challenges to emotional disclosure enhance adjustment to stress. **Anxiety, Stress and Coping: An International Journal**, v. 17, p. 341-361, 2004.

LOPES, S. M. P. C. **Influências familiares na conjugalidade: o clima relacional na família de origem, a satisfação conjugal e a proximidade conjugal**. 2008. 76 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2008.

LÓPEZ, M. J.; QUINTANA, J. C.; CASIMIRO, E. C.; CHAVES, M. L. Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. **Intervención Psicosocial**, v. 18, n. 2, p. 113-120, 2009.

MARÔCO, J. **Análise Estatística – Com o PASW Statistic (ex-SPSS)**. Lisboa: Report Number, Lda., 2010.

MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F.; ZECH, E.; ROVIRA, P. D. Adaptación española del cuestionario de creencias sobre los efectos del compartimiento social de las emociones. **BSEQ**, [Universidad de Murcia], [Universidad de Lovaina, Bélgica], [Universidad del País Vasco], v. 10, n. 1, p. 63-74, 2004.

MATOS, P. M.; FONTAINE, M. **Family environment scale – FES**. Adaptação portuguesa. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1992.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. **Emotional Development and Emotional Intelligence**. New York: BasicBooks, 1997.

MOOS, R. H.; MOOS, B. S. **Family environment scale**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc., 1986.

NARCISO, I. S. B.; SANTOS, S. V. **Questionário de satisfação e expectativas parentais**. Documento Interno, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

NIEMIEC, C. P.; BROWN, K. W.; KASHDAN, T. B.; COZZOLINO, P. J.; BREEN, W. E.; LEVESQUE-BRISTOL, C.; RYAN, R. M. Being present in the face of existential threat: The role of trait mindfulness in reducing defensive responses to mortality salience. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 99, n. 2, p. 344-365, 2010.

RIMÉ, B. Interpersonal Emotion Regulation. In: GROSS, J. J. **Handbook of Emotion Regulation**. 1. ed. New York: The Guilford Press, 2007. p. 466-485.

RIMÉ, B. Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. **Emotion Review**, v. 1, p. 60-85, 2009. DOI: 10.1177/1754073908097189.

RIMÉ, B.; PENNEBAKER, J.; ZECH, E. Disclosing and Sharing Emotion: Psychological, Social, and Health Consequences. In: STROEBE, M. S. *et al.* **Handbook of Bereavement Research: Consequences, Coping, and Care**. Washington, DC: American Psychological Association, 2001. p. 517-539.

SELIGMAN, M. E. **Florescer: Uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VAZ SERRA, A. **O stress na vida de todos os dias**. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra Lda., 2007.

WEBB, T. L.; MILES, E.; SHEERAN, P. Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. **Psychological Bulletin**, v. 138, n. 4, p. 775-808, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0027600>.

WU, H.; ZHANG, Y. Reversing DNA methylation: mechanisms, genomics, and biological functions. **Cell**, v. 156, n. 1-2, p. 45-68, jan. 2014. DOI: 10.1016/j.cell.2013.12.019.

YANG, I.; KELLY, A. The positive outcomes of ‘Socially Sharing Negative Emotions’ in workteams: A conceptual exploration. **European Management Journal**, v. 34, n. 2, p. 172-181, abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2015.10.005>.

Recebido em: 09/12/2023.

Aceito em: 30/03/2024.