



# REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE INTERVENÇÕES DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

## SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW ON SOCIOEMOTIONAL SKILLS AND EMOTIONAL EXPRESSION INTERVENTIONS FOR COLLEGE STUDENTS

Amanda Santos Monteiro Machado<sup>1</sup>

Adriana Benevides Sorares<sup>2</sup>

**Resumo:** Objetivou-se identificar artigos sobre intervenção de habilidades socioemocionais em estudantes universitários que trabalhem com a expressividade emocional. A revisão sistemática foi realizada nas bases de dados Scielo, Lilacs e Pubmed, entre janeiro e março de 2022, utilizando método PRISMA, com as seguintes palavras-chave: (intervenção terapêutica OR estratégia terapêutica) AND (habilidades sociais OR treinamento de habilidades sociais OR treinamento de habilidades socioemocionais) AND (expressividade emocional OR diário íntimo OR escrita sensitiva) AND estudantes universitários. Os critérios de inclusão foram ser artigo em português ou inglês publicados entre 2009 e 2021; e os de exclusão: artigo repetido, literatura cinzenta, publicações em outras línguas e não estar disponível completo na Internet. Foram identificadas 369 publicações; entretanto, após aplicação dos critérios, restaram sete artigos. Todos apontaram a assertividade como comportamento eficaz para expressar emoções e indicaram os treinamentos como estratégia crucial para aquisição desta habilidade.

**Palavras-chave:** Expressividade emocional; Habilidades socioemocionais; Habilidades sociais; Treinamento; Estudante universitário.

**Abstract:** The main goal is to identify articles on socioemotional skills intervention in college students that work with emotional expressiveness. This systematic review was conducted in the Scielo, Lilacs, and Pubmed databases between January and March 2022 using the PRISMA method and with the following keywords: (therapeutic intervention OR therapeutic strategy) AND (social skills OR social skills training OR socioemotional skills training) AND (emotional expressiveness OR intimate journal OR sensitive writing) AND college students. Inclusion criteria came to be articles in Portuguese or English published between 2009 and 2021; and exclusion criteria were: duplicated articles, gray literature, publications in other languages, and complete version not available on the Internet. 369 publications were identified; however, after applying the criteria, only seven articles remained. All of them pointed to assertiveness as an effective behavior to express emotions and indicated training as a crucial strategy to acquire this skill.

**Keywords:** Emotional expressiveness; Socioemotional skills; Social skills; Intervention; College students.

### 1 Introdução

O ingresso ao Ensino Superior propicia muitas mudanças na vida do recém-universitário. Além de demarcar a grande transição escola-universidade, o período incita o desenvolvimento de novos saberes, comportamentos e responsabilidades. Por ser

<sup>1</sup> Mestrado em Psicologia (UNIVERSO), Niterói, RJ, Brasil. E-mail: [amanda.santmonteiro@gmail.com](mailto:amanda.santmonteiro@gmail.com)

<sup>2</sup> Pós-doutorado (UFSCar), (USF) e doutorado em Psicologia Cognitiva (Paris XI). Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Psicologia (UNIVERSO) (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [adribenevides@gmail.com](mailto:adribenevides@gmail.com)



geralmente concomitante a transformações pessoais (como a saída da casa dos pais e até da cidade natal); financeiras (como morar sozinho ou em repúblicas); e ainda sociais (novos ciclos de amizade e novas exigências intelectuais), tudo isso pode representar desafios aos recursos psicológicos do indivíduo (Dias *et al.* 2019).

Ao mesmo tempo que a conquista de uma vaga no nível superior pode ser a concretização de planos e sonhos de muitos jovens, a nova rotina educacional do recém-universitário pode acarretar desequilíbrio entre sonho e realidade. Granado *et al.* (2005) afirmam que, no processo de saída do ensino médio e entrada no ensino superior, há uma descontinuidade de modo de relações pessoais, sociais e estudantil anteriores. Com isso, o ingresso na academia é marcado pela quebra de antigas (e desenvolvimento de novas) expectativas, o que pode acarretar em desânimo com os estudos e até abandono do curso. O estudo sobre esse fenômeno adquire notoriedade na academia e não é de hoje. Pesquisas sobre o bem-estar e os problemas enfrentados por universitários apontam para uma crescente taxa de abandono de curso (Finelli *et al.* 2017; Santos; Romeiro, 2017; Vieira-Santos *et al.* 2019). Casanova *et al.* (2018) destacam que as vivências nos primeiros anos na universidade são determinantes para a tomada de decisão entre permanecer no curso ou abandoná-lo, destacando o desenvolvimento psicossocial como grande diferencial nesse período. O desequilíbrio e a frustração com a realidade acadêmica não é apenas uma questão nacional, algumas pesquisas demonstram que em diferentes países, como os EUA e Portugal, a taxa de abandono do ensino universitário já ultrapassou 50% (Almeida; Soares, 2004) e, nos últimos anos, estes indicadores continuam em crescimento (Almeida; Casanova, 2019).

No Brasil, dados recolhidos do censo de 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] mostram o crescimento exacerbado da evasão escolar. Mesmo com a democratização do ingresso ao Ensino Superior e com número de vagas oferecidas aumentando, ainda há um grande crescimento no abandono do curso (Monteiro; Soares, 2018). A quantidade de vagas oferecidas em cursos de graduação foi consideravelmente ampliada no período de dez anos (de 2009 a 2019), aumentando o número de matrículas em 43,7% (INEP, 2019). O levantamento de 2020 aponta que quase 3,8 milhões de alunos ingressaram no ensino superior, um crescimento de 3,6% em relação ao ano anterior (INEP, 2020). Considerável aumento também foi registrado na taxa de desistência que teve alteração de 11% em 2009 para 59% em 2019 e 2020 (INEP, 2019).



O fato da taxa de desistência no Ensino Superior ter crescido bastante nos últimos anos reflete que, por mais que os programas de acesso às universidades — como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) — tenham gerado o aumento no número de estudantes em cursos de graduação, há poucas ações para diminuir a evasão. As ferramentas institucionais oferecidas são de fundamental importância para a boa integração do jovem aluno, como a qualidade do acesso aos professores e aos demais funcionários; a relação com colegas; os modos de avaliação, as atividades extracurriculares; e a estrutura física. Os componentes do ambiente acadêmico podem impactar no desenvolvimento e na formação social, afetiva e intelectual dos estudantes (Castro, 2017).

É sabido que o papel da Universidade vai além da transmissão de conhecimentos de determinadas áreas do saber. As instituições são ambientes de desenvolvimento de competências intelectuais e sociais (Granado *et al.* 2005). Segundo Junior e Conceição (2022), a universidade se caracteriza por uma estrutura fluida e social, portanto deve representar um caminho de possibilidades de transformação e construção críticas a sociedade. Por isso, a dinâmica entre a instituição e o aluno precisa ser mais bem explorada e compreendida a fim de frear o número de desistências, pois é responsabilidade das universidades elaborar melhor o processo de admissão, integração e adaptação dos estudantes universitários, desde o ato da matrícula até a retirada do diploma.

Conceitua-se como adaptação acadêmica o processo que vai desde a integração acadêmica vinculado ao rendimento e ao desenvolvimento a uma integração social (Araújo; Almeida, 2015; Oliveira *et al.* 2014). Não só os desafios acadêmicos, como o nível de ensino e a aprendizagem mais exigente, mas o desenvolvimento pessoal, como a habilidade de ajustar-se a mudanças, de socializar e de lidar com conflitos, e o amadurecimento da escolha profissional também integram esse processo (Araújo; Almeida, 2015; Soares *et al.* 2018). Com isso, pode-se afirmar que a adaptação acadêmica envolve três dimensões — a institucional, a pessoal/vocacional e a social —, que constituem os níveis de complexidade e de multidimensionalidade. O modo como os estudantes se ajustam à universidade influencia seu crescimento intelectual e pessoal (Almeida; Soares, 2004).

Um dos recursos capazes de promover o bem-estar no exercício de algumas funções e papéis sociais é a aquisição do repertório de habilidades sociais (A. Del Prette



& Z. Del Prette, 2017) e de habilidades socioemocionais (Santos; Primi, 2014; Nakano *et al.* 2021). A partir de atividades específicas, é possível o desenvolvimento e/ou ampliação dessas capacidades. Por exemplo, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de habilidades sociais acadêmicas podem gerar boa adequação e rendimento na universidade (A. Del Prette; Z. Del Prette, 2017). Características socioemocionais também se associam ao bem-estar nas relações interpessoais, adaptação ao ambiente, prevenção de problemas de aprendizagem e autorregulação emocional, entre outros benefícios (Nakano *et al.* 2021).

Contudo, os indivíduos nem sempre adquirem espontaneamente tais habilidades e os comportamentos socialmente aceitáveis também não são sempre espontâneos (Wagner *et al.* 2019). Entende-se por habilidades socioemocionais: a) um conjunto de competências capaz de identificar e regular emoções, alcançar objetivos bem definidos, estabelecer e manter relações e tomar decisões responsáveis, e b) capacidades individuais que podem ser manifestadas em padrões comportamentais, desenvolvidas por aprendizagens formais e informais. Em ambas as definições, fica claro que as habilidades socioemocionais (HSe) compõem fatores de suma relevância no desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo (Ricarte; Bueno, 2021).

Os estudos na área de habilidades socioemocionais se voltam predominantemente para as idades pré e escolar, especialmente na relação entre crianças e seus cuidadores e na autorregulação. No contexto educacional, as intervenções em HSe se voltam para problemas específicos como *bullying*, desempenho escolar e comportamentos disfuncionais. Grande parte das investigações sugerem que as HSe, mesmo apreendidas nos primeiros anos do período escolar, permanecem favorecendo o bem-estar ao longo da vida adulta (Ricarte; Bueno, 2021).

Já voltado para o ambiente acadêmico universitário, o conceito de habilidades sociais é mais bem explorado do que o de habilidades socioemocionais. A. Del Prette e Z. Del Prette (2017) organizaram os comportamentos classificados como habilidades sociais básicas, dividindo-os em dez classes gerais de acordo com sua funcionalidade (Comunicação; Civilidade; Fazer e Manter amizades; Empatia; Assertividade; Expressar solidariedade; Manejar conflitos e Resolução de problemas interpessoais; Expressar afeto e intimidade; Coordenar grupos; e Falar em público), todas consideradas relevantes ao longo do ciclo vital. A eficiência em cada habilidade ou classe pode variar em função da etapa ou fase da vida que a pessoa esteja vivendo — algumas são esperadas com a maturação, como comportamentos capazes de expressar emoções dos sujeitos, mais frequentes em jovens e adultos do que em uma criança.



Ao amadurecer, os indivíduos aprendem a lidar com emoções, que consistem em sistemas complexos que são ativados com o objetivo de responder adaptativamente aos desafios ao longo da vida (Levenson *et al.* 1994). Saber expressar emoções e sentimentos envolve o domínio de habilidades sociais e socioemocionais e varia de indivíduo para indivíduo (Franco, 2014). Apesar dessa individualidade, Gross e John (1995) denominaram as mudanças comportamentais — reações observáveis, como tom de voz, expressões faciais e posturais — associadas a alguma emoção, como sorrir, chorar, franzir a testa, como expressividade emocional.

Considera-se um indivíduo emocionalmente expressivo quando seus impulsos emocionais e comportamentais são manifestados, respondendo a estímulos internos ou externos (Gross; John, 1995). Ao ser ativada, a emoção prepara o organismo para o enfrentamento da situação e desenvolve uma gama de respostas, podendo apresentar duas facetas de sua expressividade: a negativa e a positiva (Gross; John, 1995). As emoções negativas englobam tristeza, medo, raiva etc., enquanto as emoções positivas envolvem alegria, prazer, afeto, entre outras (Franco, 2014). As tendências de respostas podem ser expressas visivelmente no comportamento, como suadouro e vermelhidão das maçãs do rosto; ou não, com mudanças fisiológicas internas, como alteração do batimento cardíaco (Dinis *et al.* 2011).

Para além da dicotomia negativa e positiva, Kring *et al.* (1994) defendem que a expressividade emocional independe do canal de expressão, podendo ser manifestada verbalmente por meio da voz ou de forma não-verbal, fazendo uso da expressão facial ou de gestos. Tal descrição reforça a ideia de individualização do domínio das respostas afetivas e comportamentais, ou seja, o domínio da própria expressividade emocional.

Bolsoni-Silva (2002) destaca que diante de certas interações sociais, o indivíduo pode deixar de expressar e até suprimir suas próprias emoções por diversos motivos, um deles, por medo de prejudicar a relação e/ou a situação em que se encontra. A inibição de sentimentos e emoções pode gerar a não-assertividade e a agressividade, enquanto o comportamento assertivo gera autoapreciação e não prejudica relações, caracterizando, assim, o comportamento socialmente competente. Soares *et al.* (2017a) acrescentam ainda que as habilidades relacionadas à assertividade, como a autoexposição a desconhecidos (apresentar-se, conversar e falar em público), a discordância com autoridade e colegas, e o manejo de críticas injustas, fazem diferença no bem-estar pessoal e em situações de intensa interação social.



Diante de tantas mudanças inerentes ao ingresso à universidade, um acelerado amadurecimento emocional dos estudantes é cada vez mais exigido e comportamentos socialmente não-habilidosos podem prejudicar o processo. Bolsoni-Silva e Carrara (2010) acrescentam ainda que as habilidades sociais são de suma importância para um bom desenvolvimento acadêmico, destacando as subclasses: lidar com críticas, perguntar, ouvir, negociar e argumentar opiniões. Acredita-se que esses comportamentos são essenciais para as relações interpessoais e podem ser aprendidos por meio de treinamentos, mesmo que não tenham sido desenvolvidos naturalmente ao longo da vida.

Um bom repertório de habilidades sociais e socioemocionais podem facilitar o modo de lidar com diversas situações acadêmicas e diminuir os comportamentos nocivos à saúde experimentados nessa fase, como o alto consumo de bebidas alcoólicas e fumo, a alimentação inadequada, o sedentarismo, entre outros. Com isso, algumas universidades se preocupam com a oferta de programas promotores de saúde, com o objetivo de incentivar nos jovens universitários a aquisição e o aprimoramento de aptidões de impacto positivo na saúde (Rego *et al.* 2021). Mesmo sendo possível adquirir e desenvolver essas habilidades de maneira informal, práticas promotoras de qualidade de vida, como treinamentos e intervenções, estão em crescimento (Bortolatto *et al.* 2021) e são promissoras para aqueles que não adquiriram habilidades sociais de forma espontânea.

Em uma revisão sistemática da literatura, Rego *et al.* (2021) apontaram seis pesquisas de Universidades Promotoras de Saúde, espaços que, segundo os autores, são propícios para intervenções a fim de melhorar o bem-estar dos estudantes e de todos os profissionais envolvidos nesse ambiente. Destaca-se que as intervenções tiveram como pontapé inicial problemas específicos e, assim, suas estratégias se voltaram para a solução destes, como saúde mental, atividade física, alimentação, entre outros.

Com estratégias semelhantes, intervenções voltadas para a adaptação acadêmica também levam em consideração dificuldades que aparecem geralmente em período de testagem. Wagner *et al.* (2019), por exemplo, cujo Treinamento de Habilidades Sociais foi desenvolvido em grupo, focaram nos escores de sintomas de ansiedade e depressão. Os resultados apontaram não só a melhoria e o aumento da assertividade e diminuição de sintomas depressivos e ansiolíticos, como avanços na interação grupal. Outros estudos também apontam para o sucesso deste tipo intervenção, enfatizando a relevância da relação interpessoal (Lopes *et al.* 2017; Magalhaes; Murta, 2003).

Relacionar-se positivamente com o outro é um dos diversos desafios acadêmicos que compõem o dia a dia do jovem universitário. As exigências comportamentais





inerentes desse ambiente são de suma importância tanto para uma boa adaptação ao ingressar nesse universo, como também para uma boa permanência (Soares *et al.* 2017b). Esta realidade desafiadora dos estudantes universitários é um fenômeno cada vez mais investigado. Alguns autores enfatizaram a adaptação acadêmica e sua permanência (Almeida, 2002; 2007; Almeida *et al.* 2003; Granado *et al.* 2005; Soares *et al.* 2014; Soares *et al.* 2017b), outros articularam esses fatores às habilidades socioemocionais como responsáveis pelo bem-estar dos jovens estudantes (Almeida *et al.* 2020; Bolsoni-Silva; Loureiro, 2016; Lopes *et al.* 2017; Soares *et al.* 2019). Um ponto comum na literatura reside no fato de compreender melhor que as adversidades experimentadas no ingresso à universidade sejam primordiais para pensar e tecer melhorias para esse público. E ainda, investigar e explorar novas estratégias comportamentais que podem influenciar nos construtos supracitados.

O investimento em treinamentos e intervenções voltados para a aquisição e ampliação de repertório das habilidades sociais se justifica por integrar programas de promoção do bem-estar do indivíduo, uma vez que déficits nessa área podem acarretar problemas e transtornos psicológicos (A. Del Prette; Z. Del Prette, 2017). Incorporar ao currículo educacional o desenvolvimento socioemocional já é uma realidade em escolas de Ensino Fundamental I, II e Médio brasileiras, principalmente depois de ter se tornado uma exigência legal na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2015; 2017).

Apesar da crescente produção e investigação nas áreas, destaca-se a necessidade da promoção de programas de treinamento e/ou intervenções dentro das universidades. A aquisição de novos conhecimentos e conteúdos intelectuais deve estar vinculada ao manejo das relações interpessoais, ao controle das emoções e da expressividade e ao desenvolvimento de autonomia (Soares *et al.* 2015). Portanto, nota-se que abordar a aprendizagem socioemocional no Ensino Superior é uma questão de tempo, já que a universidade, assim como a escola, é mais um recurso social para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Para melhor investigação e compreensão acerca do tema, este estudo visa verificar a produção acadêmica sobre treinamentos e intervenções de habilidades socioemocionais, especialmente aqueles em que a expressividade emocional está presente em estudantes universitários, pois acredita-se que expressar sentimentos pode aliviar o sofrimento e, por consequência, levar o estudante a uma melhor adaptação ao novo contexto. Para isso, a pesquisa deve responder a seguinte questão: existem, na literatura, estudos de intervenção



em habilidades socioemocionais com estudantes universitários em que está presente a expressividade emocional?

## 2 Método

A revisão sistemática da literatura tem por objetivo identificar evidências empíricas relacionadas a uma questão específica de pesquisa; avaliar a qualidade metodológica dos resultados; descrever práticas em determinada área; discutir resultados e conflitos; e informar possíveis pesquisas futuras (Munn *et al.* 2018). Com a finalidade de identificar a produção de conhecimento sobre intervenções de habilidades socioemocionais em estudantes universitários, optou-se por seguir as recomendações do método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). O método PRISMA possibilita aprimorar os caminhos da pesquisa, do levantamento e da seleção de literatura, pois indica uma série de estratégias para melhor condução da pesquisa (Galvão; Ricarte, 2020). Revisões sistemáticas da literatura possuem ampla credibilidade na área da saúde comparada a outros tipos de revisão, por exemplo, a narrativa que não é elaborada baseada em evidências (Barbosa *et al.* 2019).

Esta pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados eletrônicas: PubMed, SciELO e Lilacs, durante os meses de janeiro, fevereiro e março de 2022. Foram utilizados os seguintes descritores para pesquisar registros nas bases de dados: “habilidades socioemocionais” OR “treinamento de habilidades socioemocionais” AND “estudantes universitários”; “diário” OR “escrita sensitiva” OR “escrita reflexiva” OR “expressividade emocional” AND “estudantes universitários”; “habilidades sociais” OR “treinamento de habilidades sociais” AND “estudantes universitários”; “intervenção terapêutica” OR “estratégia terapêutica” OR “mecanismo terapêutico” AND “estudantes universitários”; “diário de campo” OR “diário” AND “habilidades sociais” OR “treinamento de habilidades sociais” AND “estudantes universitários”. Para a pesquisa em inglês, os correlatos foram: “field diary” OR “private diary” AND “social skills training” OR “social ability” AND “university student”; “therapeutic training” OR “therapeutic mechanism” AND “emotional expressivity” AND “university student”; “social ability” OR “social skills training” AND “emotional expressivity” AND “university student”; “private diary” AND “socioemotional skills” AND “university student”; “emotional expressivity” OR “socioemotional skills” AND “university student”.





Apesar do foco deste estudo ser habilidades socioemocionais e expressividade emocional, optou-se por inserir os termos “habilidades sociais” e “treinamento de habilidades sociais” no levantamento da pesquisa, usando o marcador booleano AND e/ou OR com outros descritores. A medida se deu devido ao levantamento da bibliografia utilizada, em que foram verificados, na literatura nacional e internacional, estudos sobre HS que abordam intervenções para o público universitário. Ainda assim, poucos artigos que apresentavam HS abordavam a expressividade emocional.

Os critérios de inclusão foram: artigos de língua portuguesa e inglesa, publicados entre 2009 e 2021, período escolhido devido ao aumento da população universitária e, concomitantemente, crescimento da taxa de desistência (INEP, 2020). Para a exclusão, os critérios foram: ser artigo repetido em mais de uma base de dados, ser Tese, dissertação, artigo, livro e/ou capítulos de livros em outras línguas e não estar disponível integralmente na Internet.

As buscas, assim como as seleções e extrações dos artigos, foram realizadas de forma pareada com um segundo pesquisador. Já a avaliação de elegibilidade dos estudos foi realizada de forma independente e revisada por outros dois revisores, seguindo a recomendação PRISMA para redução de viés e erros. Não houve necessidade de realizar o Kappa de Cohen, devido a concordância total entre os juízes (Matos, 2014).

### 3 Resultados

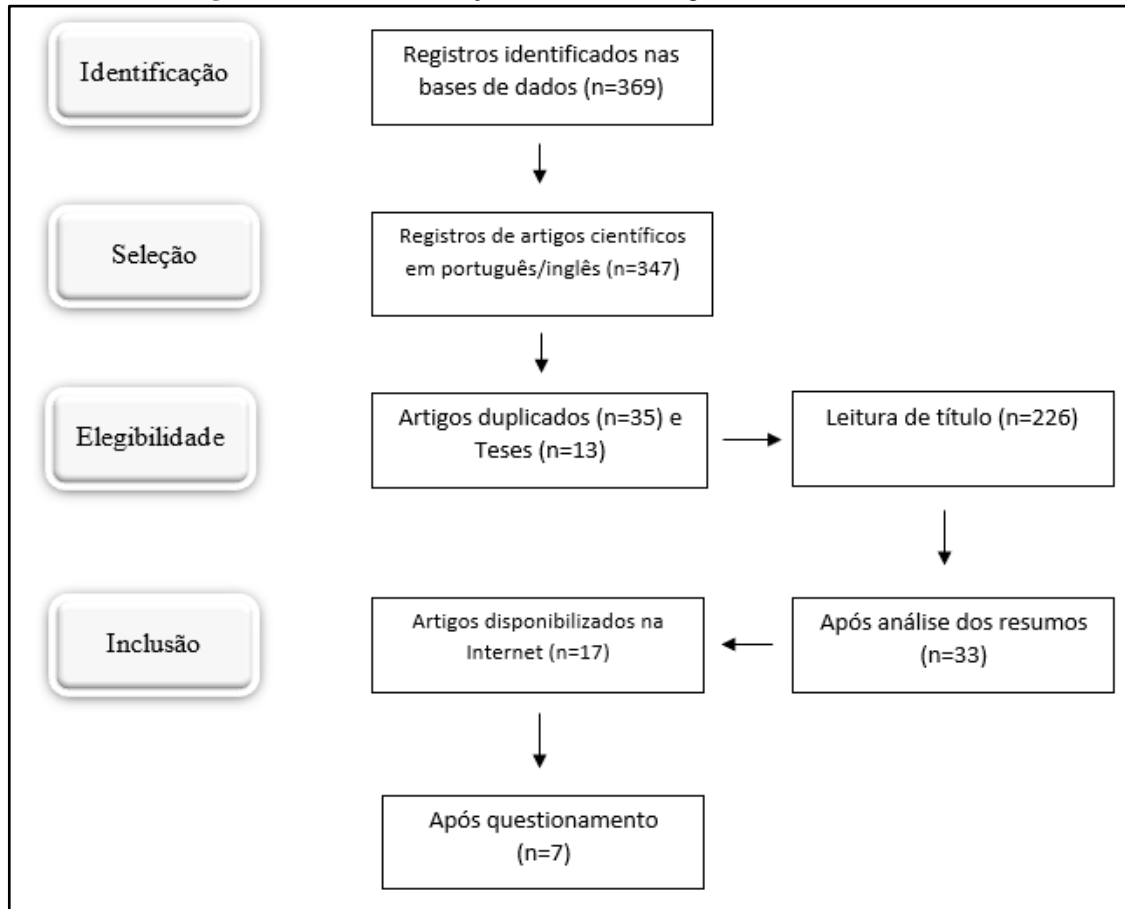
A pesquisa obteve o seguinte resultado inicial de artigos: Scielo (N=23); Lilacs (N=148) e PubMed (N=198). Primeiramente, excluiu-se artigos duplicados na Lilacs (N=19) e no PubMed (N=16). Na segunda fase de seleção, houve a exclusão de arquivos que não eram artigos científicos (como livros e capítulos de livro, resumos, entre outros) tendo sido excluídos na Lilacs (N=13). Logo em seguida, excluíram-se por se apresentar em outro idioma, Scielo (N=3) e Lilacs (n=19). Na quarta etapa, de seleção por leitura do título, excluíram-se na Scielo (N=12); Lilacs (n=83) e PubMed (N=131).

Em uma quinta etapa, com a leitura minuciosa dos resumos de cada artigo, foram excluídos um total de 40 publicações. Após a exclusão de artigos que não apresentavam livre acesso na Internet (N=16), obteve-se o total de 17 estudos publicados sobre o tema.

Para finalizar a triagem dos artigos, foi respondida a seguinte pergunta: *todos os artigos tratam de intervenções que visam promover habilidades socioemocionais em*

estudantes universitários? A partir da resposta a esta pergunta, foram excluídos 10 artigos e a seleção de artigos finalizou com sete títulos selecionados.

**Figura 1:** Processo de seleção dos estudos (diagrama de fluxo)



Fonte: as autoras

Os resultados estão organizados em ordem alfabética por autores e título, objetivos propostos e número de participantes. Nas colunas seguintes, são apresentados os instrumentos que foram utilizados, as intervenções realizadas e os principais resultados (Quadro 1).

**Quadro 1:** Informações sobre os artigos selecionados com objetivos e principais resultados

Artigo	Objetivo	Participantes	Ferramentas de Avaliação	Intervenções	Principais Resultados
Araujo <i>et al.</i> (2020). Efeitos de um curso de meditação de atenção plena em estudantes da saúde no Brasil	Avaliar os efeitos de um curso de meditação de atenção plena nas emoções e na gentileza dos estudantes de Saúde em	30 alunos da graduação de Enfermagem, Medicina e Fonoaudiologia.	Escala de Estresse Percebido (PSS), a Escala de Atenção Plena e Consciência (MAAS), a Escala de Afeto Positivo	Curso eletivo com aulas semanais, 9 encontros (36horas).	Baixa nas pontuações de afeto negativo em comparação com as pontuações anteriores, além do desenvolvimento de habilidades



	relação a si mesmos e aos outros.		e Negativo X (PANAS-X); e o Índice de Bem-Estar OMS-5.		socioemocionais de bem-estar e autoconsciência.
Danoff-Burg <i>et al.</i> (2010). Does narrative writing instruction enhance the benefits of expressive writing?	Avaliar uma intervenção de escrita, diferenciando entre expressiva e narrativa, sobre eventos estressantes.	101 alunos de graduação.	Redações, Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D), de Radloff (1977); Perceived Stress Scale de Cohen <i>et al.</i> (1983), e visitas ao centro de saúde da universidade	Duas sessões de Treinamento e um acompanhamento um mês após e término dos encontros.	Ambos os grupos relataram níveis mais baixos de estresse percebido e depressão. Os resultados sugerem que tanto a escrita expressiva quanto a de estrutura narrativa podem ser fatores-chave da saúde mental.
Ferreira <i>et al.</i> (2014). Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários.	Avaliar os efeitos do treinamento de habilidades sociais no nível de ansiedade em estudantes universitários.	34 estudantes ou ex-estudantes universitários com dificuldades no rendimento e certo nível de ansiedade.	Inventário de Habilidades Sociais (IHS) de Del Prette e Del Prette (2001) e o Inventário de Ansiedade (IDATE), de Spielberger <i>et al.</i> (1979).	Dez encontros em um programa de Treinamento, um por semana.	Os escores em Habilidades Sociais e Ansiedade melhoraram pós-intervenção e se mantiveram estáveis do pós-teste para o follow-up no intervalo de três meses a cinco anos.
Halamová <i>et al.</i> (2019). Psychological and physiological effects of emotion focused training for self-compassion and self-protection.	Avaliar os efeitos psicológicos e fisiológicos de uma intervenção em grupo (com estudantes de Psicologia), utilizando a imaginação guiada e autorrelatos sobre autocompaixão, autocrítica e autoconfiança.	73 estudantes de Psicologia até o 5º período.	Questionário on-line sobre autocrítica e autocompaixão (elaborado pelos autores); e teste de variação cardíaca.	Curso na modalidade on-line, com duração de 12 semanas.	A participação do treinamento em grupo e a realização de exercícios para melhorar as habilidades de autocompaixão e raiva protetora por três meses melhoraram a autocrítica, mas não a autocompaixão. O treinamento aumentou significativamente a variabilidade do batimento cardíaco e diminuiu os níveis autorrelatados de resposta



					autocompassiva e autocrítica.
Hijazi <i>et al.</i> (2011). Targeting Interventions: Moderators of the Effects of Expressive Writing and Assertiveness Training on the Adjustment of International University Students	Avaliar um treinamento de assertividade e escrita em estudantes universitários internacionais, tendo diferenças individuais como moderadores.	108 estudantes internacionais de variados cursos	Acculturative Stress Scale for International Students (ASSIS) de Sandhu e Asrabadi (1994); Toronto Alexithymia Scale-20 (TAS-20), de Bagby <i>et al.</i> (1994); Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) de Watson <i>et al.</i> (1988); Patient Health Questionnaire (PHQ-15), de Kroenke <i>et al.</i> (2002) e Center for Epidemiological Studies-Depression Scale (CES-D), de Radloff (1977).	Treinamento com duração de duas semanas, e as sessões tiveram limite de 90 minutos	As mulheres se beneficiaram mais com o treino de assertividade do que com a escrita expressiva, apesar de terem apresentado melhora em sintomas físicos. Os homens se beneficiaram mais com a escrita expressiva do que com o treino de assertividade. Alunos com expressão emocional limitada se beneficiaram com ambas as intervenções.
Stapleton <i>et al.</i> (2021). The Event-Specific Benefits of Writing About a Difficult Life Experience	Avaliar se uma intervenção com escrita sobre eventos traumáticos reflete no bem-estar em geral.	120 alunos da graduação em Psicologia	Impact of Events Scale (IES), de Horowitz <i>et al.</i> (1979); Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) de Watson <i>et al.</i> (1988); e Hopkins Symptom Checklist-25 (HSCL-25), de Hesbacher <i>et al.</i> (1980).	Oficinas oferecidas individualmente e depois em grupo, com intervalos de 10 minutos entre as tarefas e um acompanhamento após uma semana.	Os resultados se concentram em como a escrita pode ajudar especificamente a mudar os sentimentos e pensamentos de um escritor sobre uma situação específica. Comparações entre emoções sobre um evento escrito e um evento não escrito não foram significativos para paixão, medo e intrusão cognitiva.



Tavakoli <i>et al.</i> (2009). Effects of assertiveness training and expressive writing on acculturative stress in international students: A randomized trial.	Avaliar o treinamento de assertividade em grupo, escrita expressiva privada e sua combinação.	118 alunos internacionais de graduação	Acculturative Stress Scale for International Students (ASSIS), de Sandhu e Asrabadi (1994); Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), de Watson <i>et al.</i> (1988); Patient Health Questionnaire (PHQ-15), de Kroenke <i>et al.</i> (2002); e registros de percepções pessoais	Duas sessões de Treinamento com 90 minutos cada. Acompanhamento realizado ao final do semestre acadêmico.	O treinamento de assertividade em grupo foi mais bem avaliado e recebido do que a escrita expressiva, levando um menor afeto negativo; enquanto a escrita levou a maior sentimento de saúde e medo, mas também a maior afeto positivo. A intervenção combinada não teve efeitos. Conclui-se que o treinamento de assertividade em grupo melhora o ajuste emocional dos estudantes internacionais, mas que a escrita expressiva tem efeitos mistos e precisa ser mais estudada.
--	---	--	---	---	--

Fonte: as autoras

#### 4 Discussão

Quatro estudos da revisão abordaram uma forma de escrita como estratégia de expressar sentimentos e emoções. Apenas dois tiveram como amostra universitários exclusivamente da área da saúde; os demais investigaram estudantes de diversos cursos e, destes, dois focaram em alunos interculturais, que são aqueles oriundos de outras culturas e países.

O artigo de Araújo *et al.* (2020) — o único a tratar de habilidades socioemocionais propriamente ditas — enfatiza que os estudantes da área da saúde vivenciam níveis de estresse relativamente altos e que, relacionados a um afeto negativo desenvolvido por eles, podem influenciar na qualidade de vida. Alterações de humor, ansiedade e depressão foram listadas como possíveis consequências do sofrimento vivenciado pelos alunos



dessa área de atuação. Os autores, então, buscam avaliar efeitos de uma prática meditativa, com técnicas de relaxamento e atenção plena nas emoções dos estudantes, nas relações interpessoais. Divididos em dois grupos, de controle e de estudo, compostos por voluntários, os alunos responderam a um formulário e indicavam se tinham interesse em participar de uma oficina eletiva. O curso oferecido como disciplina eletiva em uma universidade teve duração de 36 horas, divididas em nove encontros, e incluiu apresentação de conceitos como atenção plena, emoção, espiritualidade e neurociência, além de práticas de meditação e relaxamento. No início e ao final dos encontros, foram medidos a percepção de estresse, a atenção, o afeto negativo, o afeto positivo e o bem-estar. Também se realizou uma análise qualitativa através das entrevistas em grupo realizadas no primeiro e no último dia do curso.

Araújo *et al.* (2020) constataram que os universitários participantes do curso apresentaram como principais motivos o enfrentamento das dificuldades diárias, além da busca por autoconhecimento e autocontrole (principalmente por manter tanto foco e concentração nas numerosas atividades curriculares). Após as análises, os autores confirmaram a hipótese de que uma intervenção baseada em meditação de atenção plena promoveria saúde integral e benefícios em saúde mental dos estudantes. A redução do afeto negativo, como o sentimento de medo e hostilidade, foi o resultado mais explorado no artigo. Importante ressaltar que os alunos relataram uma melhora em modular as emoções desconfortáveis relacionadas à dispersão mental e no nível de sofrimento psicológico, apesar de não terem resultados significativos no pós-teste. Significa dizer que as entrevistas e os depoimentos foram de suma importância para afirmar a hipótese testada.

Ferreira *et al.* (2014) apresentou o conceito de habilidades sociais vinculado com a intervenção proposta. Para além das dificuldades enfrentadas no mundo universitário, os autores enfatizaram que as competências sociais de falar em público, trabalhar em equipe, fazer perguntas, lidar com críticas e expressar opiniões são de suma importância também para o mercado de trabalho. Numa tentativa de confirmar o que A. Del Prette e Z. Del Prette (2011) sugerem, Ferreira *et al.* (2014) buscaram uma melhora nas relações sociais e na saúde física e mental dos participantes por meio de um trabalho voltado para as habilidades sociais.

Ferreira *et al.* (2014) partiram do pressuposto que quanto mais os estudantes são habilidosos e competentes socialmente, melhores são as relações sociais e a qualidade de vida (A. Del Prette; Z. Del Prette, 2017). A hipótese testada nesta pesquisa-intervenção





foi a de que com a aquisição de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, a interação e integração à universidade e o controle da ansiedade poderiam ser facilitadas. Foram realizados 12 encontros semanais, com dinâmicas de grupo de desenvolvimento de estratégias para comunicação, assertividade, manejo da ansiedade e reestruturação cognitiva, com devidos *follow up* durante e no final do treinamento. Concluíram que o nível de ansiedade dos participantes diminuiu após a intervenção e os escores de habilidades sociais aumentaram. Os benefícios deste estudo foram estatisticamente comprovados a curto, médio e longo prazo, devido a estrutura de acompanhamento ou *follow up* com intervalos de três meses a cinco anos, estratégia pontuada como de sucesso pelos próprios autores (Ferreira *et al.* 2014).

Halamová *et al.* (2019) distribuíram em 12 sessões um treinamento focado na emoção (autocompaixão, autocrítica, autoconfiança e autoproteção), baseando a intervenção na técnica clínica da Terapia Focada na Emoção através de imagens guiadas. Além do aspecto emotivo, também foi avaliada a variabilidade do batimento cardíaco (VRC), cujo aumento sugeria a eficácia da intervenção sobre autocrítica e autocompaixão. Tal hipótese foi corroborada na conclusão do estudo, porém não houve relação significativa entre VRC e a tarefa voltada para autoproteção. Aprender a expressar a raiva de forma protetiva e não reativa foi interpretado como resultado positivo do treinamento, pois os estudantes aprenderam a estabelecer limites e ser assertivos na autocrítica. A intervenção proposta por Halamová *et al.* (2019) envolveu um treinamento com duração de uma hora e meia por semana, de modo presencial. Os participantes recebiam por e-mail tarefas diárias durante 12 semanas, seguido de *feedback* e uma reflexão sobre a experiência, de modo on-line. Todos os exercícios diários foram elaborados ou adaptados pelos próprios autores e todos abordavam a escrita expressiva.

Danoff-Burg *et al.* (2010) também avaliaram a escrita como forma de intervenção, porém os registros deveriam ser sobre eventos estressantes. Elaborar uma narrativa coerente abordando acontecimentos pessoais pode influenciar na memória e transformá-la em representações adaptativas de eventos estressores, podendo reduzir o sofrimento psicológico (Pennebaker; Beall, 1986; Pennebaker; Chung, 2007).

No estudo da Universidade de Nova Iorque, duas formas de escrita foram exploradas — a expressiva e a narrativa — com o objetivo de avaliar os benefícios na saúde física e mental a partir dessa forma de expressar emoções. Os autores apresentam a diferença entre escrita expressiva e escrita narrativa, sendo a primeira uma forma livre de expor pensamentos, sentimentos e lembranças, enquanto a segunda seguia uma



estrutura padrão (Danoff-Burg *et al.* 2010). A amostra do estudo, composta por alunos de graduação, foi dividida em três grupos: um escreveu de forma expressiva sobre eventos passados traumatizantes; outro escreveu recebendo instruções seguindo a estrutura de *storytelling*, de narrativa ou de contar uma história; e o terceiro grupo, de controle, escreveu sobre temas neutros. O critério de inclusão foi saber escrever à mão na língua inglesa por 20 minutos. Ambos os grupos experimentais relataram níveis mais baixos de estresse percebido e depressão, não obtendo diferenças significativas entre eles. Os resultados dessa pesquisa sugeriram que a instrução para uma escrita narrativa não indicou aumento nos efeitos positivos em relação à escrita expressiva para o público universitário. Em outras palavras, se expressar por meio de palavras escritas, com ou sem padrões de instrução, pode levar a ganhos na saúde mental independente da forma e estrutura (Danoff-Burg *et al.* 2010).

Hijazi *et al.* (2011) uniu a escrita expressiva a um treinamento de assertividade em uma pesquisa com estudantes internacionais matriculados em uma universidade norte-americana. Universitários internacionais sofrem com estresse aculturativo quando há dificuldade de adaptação ao novo ambiente e a novas culturas, podendo ocasionar alexitimia, uma dificuldade acentuada para expressar emoções. A pesquisa inicialmente apontou que, apesar de tais dificuldades, os estudantes relutam para buscar serviços de apoio psicológico e outros tipos de ajuda. Com isso, voltaram-se para intervenções culturalmente relevantes aos participantes, como treino de escrita no idioma que precisam aprender. A *emotional disclosure writing* se refere a uma escrita expressiva sobre o estresse e foi apontada como um mecanismo eficaz em alunos de diferentes nacionalidades. O treinamento de assertividade, em que são ensinados regras e comportamentos apropriados para expressarmos sentimentos e desejos, também se mostrou produtivo em amostras ocidentais e não-ocidentais. Com isso, a pesquisa combinou essas duas intervenções e comparou os resultados com grupos que fizeram somente um dos treinamentos ao resultado do grupo de controle, que não participou de nenhuma intervenção (Hijazi *et al.* 2011).

Hijazi *et al.* (2011) constataram que, para esse público de universitários estrangeiros e suas demandas, o ato de escrever e um treinamento em grupo podem ser menos invasivos do que um programa de aconselhamento. Houve aumento significativo de afeto positivo no grupo somente da escrita e, no grupo da assertividade, houve também diminuição dos sentimentos de saudade de casa e culpa. Importante ressaltar que essa



melhora ocorreu nos participantes que apresentaram alto nível de estresse e/ou maior alexitimia prevista (Hijazi *et al.* 2011).

A escrita sobre um evento específico também surge como potente mecanismo no estudo de Stapleton *et al.* (2021), que partem do pressuposto que escrever sobre momentos difíceis pode ajudar e beneficiar as pessoas emocional e cognitivamente. Os autores apontam para melhoria no humor positivo a longo prazo, no bem-estar psicológico em geral e na redução de sintomas de intrusão, ruminação, estresse, depressão e ansiedade. A pesquisa treinou mais de 100 universitários de Psicologia de uma universidade norte-americana durante dois períodos acadêmicos. Na triagem, os alunos tiveram que descrever pelo menos dois eventos angustiantes em sua experiência de vida. Mesmo divididos em dois grupos, todos os participantes escreveram sobre algum acontecimento, a diferença sendo o tema: o evento mais angustiante ou o mais interessante vivenciados. Imediatamente após as escritas, foram medidos angústia geral, impacto sobre o evento e afetos positivos e negativos (Stapleton *et al.* 2021).

Stapleton *et al.* (2021) relatam que os participantes se sentiram menos chateados, mais fortes e orgulhosos sobre o evento-tema da escrita em comparação àqueles que não escreveram. Os resultados sugerem que a escrita está associada a benefícios nas emoções relacionadas ao autoconceito e a autorregulação, porém não houve benefícios para tomada de ação, ou seja, escrever sobre eventos angustiantes não tornou os participantes preparados e empolgados para agir. Pelo contrário, medo foi o sentimento relatado logo após a escrita. Os autores concluíram que a intervenção pela escrita ajudou os participantes a enfrentar eventos dolorosos, mas não a evitá-los.

Em um estudo anterior e que serviu como base para o artigo de Stapleton *et al.* (2021), Tavakoli *et al.* (2009) também exploraram o estresse vivido por alunos estrangeiros nas faculdades estadunidenses como uma reação emocional ao novo ambiente repleto de valores culturais, expectativas e costumes desconhecidos. Os resultados foram parecidos, mas a escrita expressiva foi realizada sem acompanhamento, como tarefa de casa, quando os participantes estivessem sozinhos. Com isso, essa atividade trouxe à tona sentimentos negativos como medo, enquanto a intervenção em grupo sobre assertividade obteve mais escores em prazer e utilidade.

A expressividade emocional através da escrita também obteve resultados positivos. Sentimentos com engajamento positivo — por exemplo, sentir-se ativo, enérgico, interessado e determinado — foram identificados com escores elevados no grupo que escrevia. O treinamento de assertividade influenciou nas relações interpessoais,



podendo ter melhorado o comportamento acadêmico dos participantes. Entretanto, esses resultados se deram por meio de autorrelatos, com baixa confiabilidade, segundo os autores. Concluíram ainda que, ao escrever, os participantes aumentavam a consciência sobre todas as emoções, sejam positivas ou negativas, salientando que isso pode ter interferido nos resultados do treinamento de assertividade, uma vez que, mesmo com os participantes saindo das sessões com sensação de melhor bem estar, ao realizar a tarefa de casa, as emoções negativas falavam mais alto (Tavakoli *et al.*, 2009). As limitações da intervenção de Tavakoli *et al.* (2009), como não trabalhar os temas da escrita e não avaliar as emoções logo após as atividades, foram revisadas no estudo de Stapleton *et al.* (2021). Em ambos, o fato de a expressividade emocional não ter sido realizada na língua nativa dos participantes em sua maioria pode ter influenciado nas emoções sentidas pelos próprios, como a angústia em não conseguir se expressar.

Em uma comparação em termos metodológicos dos estudos e em suas características para intervenção, são apontadas algumas limitações e diferenças. Segundo Durgante e Dell’Aglío (2018), em uma revisão da literatura sobre critérios avaliativos de pesquisa-intervenção, para a análise da eficácia de programas em Psicologia, os moldes da *American Psychological Association* (APA, 2002) e *Society for Prevention Research* (SPR, 2004) são mandatórios para analisar o método de seleção dos participantes e sua representação na população, por exemplo. Todas as pesquisas-intervenções estudadas apontaram para o número de participantes significativamente maior de mulheres, não só como melhores em perceber que precisam de ajuda, como melhores escores positivos nos resultados dos treinamentos. A amostra pequena e local é tida como uma limitação aos estudos de Halamová *et al.* (2019), Ferreira *et al.* (2014) e Araújo *et al.* (2020); além disso, diferentemente das outras intervenções estudadas, a variabilidade do batimento cardíaco em Halamová *et al.* (2019) pode ter sido influenciada por outros fatores não levados em consideração no estudo, como sexo, idade e hereditariedade. Ferreira *et al.* (2014) também apontaram para a falta de uma seleção aleatória dos participantes e falta de critério clínico na distribuição dos grupos, pontos recomendados para esse tipo de intervenção, segundo Bolsoni-Silva (2002).

No artigo de Stapleton *et al.* (2021), apresentaram-se como limitações a quantidade de sessões e os espaçamentos entre elas. Esse estudo, juntamente com o de Tavakoli *et al.* (2009) e Danoff-Burg *et al.* (2010), apresentaram a ausência de acompanhamento mais pontual, entre sessões e após treinamentos com as escritas, como ponto importante e determinante negativo dos resultados. No treinamento de Ferreira *et*



*al.* (2014), isso foi tido como ponto positivo por terem inserido a estratégia de *follow up*. Apesar de não ter utilizado o mesmo mecanismo de expressividade emocional (a escrita expressiva), os autores enfatizaram que momentos dedicados a um acompanhamento no pré e pós-testes e durante os encontros foram considerados como potencial força de sucesso no treinamento que, assim como os outros supracitados, também focaram na assertividade. Ainda sobre limitações, na intervenção de Hijazi *et al.* (2011), as estratégias de medidas escolhidas eram bastante antigas. Somente uma medida se enquadrava no período de dez anos anteriores à publicação do estudo; todos os outros testes eram, no mínimo, de 15 anos anteriores. Incluindo uma escala para medir depressão datada de 1977, variável que possui outras formas de avaliação bem mais recentes.

A análise dos resultados de todas as pesquisas obedeceu a alguns critérios que Durgante e Dell’Aglío (2018) versam sobre os achados — por exemplo, os resultados devem ser melhores do que a) não receber tratamento algum e b) outras intervenções. Todos os sete artigos também descreveram perdas de participantes ao longo do caminho e relataram ainda todos os resultados, sendo positivos, negativos ou não significativos. Entretanto, é sabido que para que haja a possibilidade de replicações conduzidas por outros pesquisadores, é necessário detalhamento da intervenção, fato não encontrado no estudo de Hijazi *et al.* (2011). Destacam-se as intervenções que tiveram acompanhamento de seguimento (*follow up*), outro critério listado por Durgante e Dell’Aglío (2018), para obter um resultado a longo prazo.

## 5 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo verificar a produção acadêmica sobre treinamentos e intervenções de habilidades socioemocionais em estudantes universitários. Em especial, artigos em que a expressividade emocional está presente, uma vez que expressar sentimentos pode ser uma forma de aliviar o sofrimento e melhor vivenciar e se adaptar ao contexto universitário.

Ainda que, inicialmente, tenham sido identificados 369 artigos, entre 2009 e 2021, nas bases de dados PubMed, SciELO e Lilacs, somente sete foram selecionados para o presente estudo, de acordo com os critérios estabelecidos de inclusão e exclusão. O resultado com baixo quantitativo sustenta que, ao se voltar para a questão “Existe na literatura estudos de intervenção em habilidades socioemocionais com estudantes



universitários em que está presente a expressividade emocional?”, há considerada escassez na literatura entorno do tema, principalmente na literatura nacional.

Os artigos selecionados que abordavam a expressividade emocional em estudantes do Ensino Superior destacam a fase de ingresso como estressora, podendo refletir na qualidade de vida e na adaptação acadêmica. Importante ressaltar que, de sete estudos, quatro investigaram o mecanismo da escrita expressiva, porém nenhum dos quatro estudos aconteceu em território nacional, o que revela o pouco uso desta estratégia no Brasil. Em contrapartida, todos os artigos apontaram a habilidade da assertividade como estratégia eficaz para expressar emoções, focando e indicando treinamentos em grupo ou instruções individuais como um caminho a se seguir.

A escassez na literatura de estudos sobre HSe em universitários demonstra que há possibilidades de estender e aprimorar pesquisas nessa área, com o objetivo de melhor compreender realisticamente a demanda no Ensino Superior. Apesar das pesquisas sobre habilidades socioemocionais se voltarem prioritariamente para as idades pré e escolar, desenvolvendo e explorando métodos de aprendizagem e aproveitamento nesse ciclo de vida, a literatura afirma que ganhos em treinamentos e intervenções são diferenciais para qualidade ao longo de toda vida, mesmo após a idade escolar. O comprometimento em oferecer recursos para o desenvolvimento de HSe deve não só compor, mas servir como base da grade curricular universitária.

As fontes consideradas somente buscaram artigos publicados em revistas científicas, o que pode ser interpretado como limitação do estudo, pois outras fontes bibliográficas podem ter contribuições significativas que não foram analisadas. Como perspectivas futuras, pode-se considerar que este estudo abre caminhos para novas intervenções sobre expressividade emocional que podem subsidiar com maior robustez estudos que auxiliem o estudante universitário a melhor vivenciar e adaptar-se à Universidade.

## Referências

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña v.15, p.203-215, 2007.

ALMEIDA, L. S.; CASANOVA, J. R. Desenvolvimento psicossocial e sucesso acadêmico no Ensino Superior. In: VEIGA, F. (org.) **Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação**. Lisboa: Climepsi Editores, 2019. p.101–128.





ALMEIDA, L. S.; FERNANDES, E.; SOARES, A. P.; VASCONCELOS, R.; FREITAS, A. C. Envolvimento acadêmico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. **Psicologia e Educação**, Covilhã, v.2, n.2, p.57-70, dez. 2003.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (org.) **Estudante universitário: Características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p.15-40.

ARAUJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao Ensino Superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. **Educare, Revista Científica de Educação**, João Pessoa, v.1, n.1, p.13-32, 2015.

ARAUJO, A. C.; SANTANA, C. L. A.; KOZASA, E. H.; LACERDA, S. S.; TANAKA, L. H. Efeitos de um curso de meditação de atenção plena em estudantes da saúde no Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v.33, p.1-9, jun. 2020.

BARBOSA, F. T.; LIRA, A. B.; NETO, O. B. O.; SANTOS, L. L.; SANTOS, I. O.; BARBOSA, L. T.; RIBEIRO, M. V. M. R.; SOUSA-RODRIGUES, C. F. Tutorial para execução de revisões sistemáticas e metanálises com estudos de intervenção em anestesia. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, Rio de Janeiro, v. 69. n.3. p. 299-306, fev. 2019.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.6, n.2, p.233-242, jul./dez. 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.16, n.2, p.330-350, ago. 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Validação do Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos, Contextos para Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.32, n.2, p.1-10, abr/jun. 2016.

BORTOLATTO, M. O.; ASSUMPCÃO, F. P.; LIMBERGER, J.; MENEZES, C. B.; ANDRETTA, I.; LOPES, F. M. Treinamento em habilidades sociais com universitários: revisão sistemática da literatura. **Psico**, Porto Alegre, v.52, n.1, p.1-13, jul. 2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP): Censo da Educação Superior**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CASTRO, C. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: Estudo empírico com estudantes de uma Instituição Pública de Ensino Superior. **Revista Gestão em Foco**, Amparo, Edição 9, p.380-401. 2017.

CASANOVA, J. R.; FERNANDEZ-CASTAÑON, A. C.; PÉREZ, J. C.N.; GUTIÉRREZ, A. B. B.; ALMEIDA, L. S. Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.19, n.1, p.41-49, jan/jun. 2018.

DANOFF-BURG, S.; MOSHER, C. E.; SEAWELL, A. H.; AGEE, J. D. Does narrative writing instruction enhance the benefits of expressive writing? **Anxiety Stress Coping**, London, v.23, n.3, p.341-352, May. 2010.



DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático**. Petrópolis: Vozes. 2017.

DIAS, A. C. G.; CARVALHO, R. C.; de OLIVEIRA, C. T.; TEIXEIRA, M. A. P. Dificuldades percebidas na transição para a universidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.20, n.1, p.19-30, jan/jun. 2019.

DINIS, A.; GOUVEIA, J. P.; XAVIER, A. Estudo das características psicométricas da versão portuguesa da Escala de Expressividade Emocional. **Psychologica**, Coimbra, n.54, p.111-138. 2011.

DURGANTE, H.; DELL'AGLIO, D. D. Critérios Metodológicos para a Avaliação de Programas de Intervenção Em Psicologia. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v.17, n.1, p.155-162, jan/mar. 2018.

FINELLI, L. A. C.; ALKMIM, L. C.R.; SENA, L. J. Satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do curso de Farmácia. **Humanidades**, Montes Claros, v.6, n.2, p.85-98, jul. 2017.

FRANCO, M.G. Expressividade e regulação emocional em estudantes do ensino superior. **Revista INFAD De Psicologia**, [S.l.], v.5, n.1, p.477-486, dez. 2014.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CONCEITUAÇÃO, PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019.

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, Braga, v.4, n.2, p.31-43, dez. 2005.

GROSS, J. J.; JOHN, O. P. Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. **Personality and Individual Differences**, London, v.19, n.4, p.555-568, out. 1995.

HALAMOVIĆ, J.; KORONIOVIĆ, J.; KANOVSKÝ, M.; TUNYIOVIĆ, M. K.; KUPELI, N. Psychological and physiological effects of emotion focused training for self-compassion and self-protection. **Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome**, Bathesda, v.22, n.2, p.265-280, jul. 2019.

HIJAZI, A. M.; TAVAKOLI, S.; SLAVIN-SPENNY, O. M.; LUMLEY, M. A. Targeting Interventions: Moderators of the Effects of Expressive Writing and Assertiveness Training on the Adjustment of International University Students. **International Journal for the Advancement of Counselling**, [S.l.], v.33, n.2, p.101-112, jun. 2011.

JUNIOR, A. M.M.; CONCEIÇÃO, S. H. Desafios contemporâneos da gestão universitária no contexto da Universidade Estadual de Feira de Santana. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Feira de Santana, v.11, n.20, p.1-24, ago. 2022.

KRING, A. M.; SMITH, D. A.; NEALE, J. M. Individual Differences in Dispositional Expressiveness: Development and Validation of the Emotional Expressivity Scale. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington - DC, v.66, n.5, p.934-949, 1994.

LEVENSON, R. W.; CARSTENSEN, L. L.; GOTTMAN, J. M. Influence of age and gender on affect, physiology, and their interrelations: A study of long-term marriages. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington - DC, v.67, n.1, p.56-68, jul. 1994.

LOPES, D. C.; DASCANIO, D.; FERREIRA, B. C.; DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A.



Treinamento de Habilidades Sociais: Avaliação de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional para Universitários de Ciências Exatas. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.21, n.1, p.55–65, 2017.

MAGALHÃES, P. P.; MURTA, S. G. Treinamento de Habilidades sociais em estudantes de psicologia: um Estudo pré-experimental. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.11, n.1, p.28-37, jun. 2003.

MATOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes: Aplicações na área Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.25, n.59, p.298-324, dez. 2014.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação Acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v.19, n.1, p.51-60, jan/jun. 2018.

MUNN, Z.; PETERS, M. D. J.; STERN, C. TUFANARU, C. MCARTHUR, A.; AROMATARIS, E. Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. **BMC Medical Research Methodology**, [S.l.], v.18, n.143, p.1-7, nov. 2018.

NAKANO, T. C.; PRIMI, R.; ALVES, R. J. R. Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p.1-20, 2021.

OLIVEIRA, C. T.; CARLOTTO, R. C.; VASCONCELOS, S. J. L.; DIAS, A. C. G. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.15, n.2, p.177-186, dez. 2014.

PENNEBAKER, J. W.; CHUNG, C. K. Expressive writing, emotional upheavals, and health. In: FRIEDMAN, H.; SILVER, R. (org.). **Handbook of Health Psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 263-284.

PENNEBAKER, J. W.; BEALL, S. K. Confronting a traumatic event: toward an understanding of inhibition and disease. **Journal of Abnormal Psychology**, Washington – DC, v.95, n.3, p.274-281, 1986.

REGO, A. T.; KHOURY, J. V.; HARTMANN, J. B.; BERNUCI, M. P.; YAMAGUCHI, M. U. Universidades Promotoras da Saúde: revisão sistemática. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 12., 2021, Maringá. **Anais Eletrônico...** Maringá: Universidade Unicesumar, 2021. p.1-6.

RICARTE, M. D.; BUENO, J. M. H. **Habilidades socioemocionais: abordagens e contextos**. São Paulo: Hogrefe, 2022.

TAVAKOLI, S.; LUMLEY, M. A.; HIJAZI, A. M.; OLGA M. SLAVIN-SPENNY, O. M.; PARRIS, G. P. Effects of Assertiveness Training and Expressive Writing on Acculturative Stress in International Students: A Randomized Trial. **Journal of Counseling Psychology**, Washington – DC, v.56, n.4, p.590–596, oct. 2009.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. [S.l.]: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf> Acesso em: 1 dez. 2023.

SANTOS, M. A. C.; ROMEIRO, V. A satisfação com a experiência acadêmica influencia a



relação de confiança comportamental com a instituição? **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v.3, n.1, p.78–97, ago. 2017.

STAPLETON, C. M.; ZHANG, H.; BERMAN, J. S. The Event-Specific Benefits of Writing About a Difficult Life Experience. **Europe's Journal of Psychology**, Dublin, v.17, n.1, p.53-69, feb. 2021.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; SANTOS, A. A. A.; MELLO, T. V. S. Habilidades Sociais e Vivência Acadêmica de Estudantes Universitários. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.19, n.2, p.211-223, out. 2015.

SOARES, A. B.; PORTO, A. M.; LIMA, C. A.; GOMES, C.; RODRIGUES, D. A.; ZANOTELI, R.; SANTOS, Z. A.; FERNANDES, A.; MEDEIROS, H. Vivências, Habilidades Sociais e Comportamentos Sociais de Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.34, n. 1, p.1-11, jun. 2018.

SOARES, A. B.; BUSCACIO, Z.; CHISTÉ, R.; FERNANDES, A. M.; MEDEIROS, H. C. P.; MONTEIRO, M. C. O impacto dos comportamentos sociais acadêmicos nas habilidades sociais de estudantes. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte v.10, n.1, p.69-80, jun. 2017.

SOARES, A. B.; SANTOS, Z. A.; ANDRADE, A. C.; SOUZA, M. S. Expectativas académicas y habilidades sociales en la adaptación a la universidad. **Ciencias Psicológicas**, [S.l.], v.11, n.1, p.77-88, jun. 2017.

SOARES, A. B.; SOUZA, M. S.; MEDEIROS, H. C. P.; MONTEIRO, M. C.; MAIA, F. A.; BARROS, R. S. N. Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.39, n. 01, p.1-13. 2019.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; ALMEIDA, L. S. Relação professor-estudante na educação superior: suporte social e habilidades sociais. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, v.6, n.1, p.1-14, jul. 2019.

WAGNER, M. F.; DALBOSCO, S. N. P.; WAHL, S. D. Z.; CECCONELLHO, W. W. Treinamento em habilidades sociais: resultados de uma intervenção grupal no ensino superior. **Aletheia**, Canoas, v.52, n.2, p.215-225, dez. 2019.

**Recebido em:** 03 de maio de 2023.

**Aceito em:** 25 de novembro de 2023.