

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA JUSTIÇA E DA DESVIÂNCIA

O Impacto do Self-distancing na Regulação Emocional e no Raciocínio Moral de Jovens Delinquentes

Joana Ferreira Castro

M

2022



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O IMPACTO DO SELF-DISTANCING NA REGULAÇÃO EMOCIONAL E NO
RACIOCÍNIO MORAL DE JOVENS DELINQUENTES**

Joana Ferreira Castro

Outubro 2022

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, área de Psicologia da Justiça e da Desviância, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor **Rui A. Alves** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Ao professor Rui, pelo apoio incondicional, pela total disponibilidade e orientação ímpar. Obrigada por acreditar em mim, pelas oportunidades de crescimento e por me indicar o caminho.

À Teresa Jacques, pela amabilidade, simpatia e ajuda proporcionadas. Obrigada pela motivação e presença constante.

Aos contextos e jovens com os quais tive o privilégio de me cruzar. Obrigada pela colaboração, pelas aprendizagens e por me terem acolhido tão calorosamente.

À Mária e à Filipa que tão prontamente se disponibilizaram para ajudar. Obrigada por terem sido duas juízas, e amigas, fenomenais.

Aos meus pais, pela dedicação, atenção e palavras de incentivo. Obrigada pela força, pela sabedoria e conselhos inestimáveis.

Ao Pedro, pela paciência e suporte. Pelo calor do abraço, pelo carinho no sorriso, pela alegria que ecoa no silêncio. Obrigada por seres a minha “casa” e o meu porto de abrigo.

À Lara que, mesmo longe, se faz perto. Obrigada pelo apoio e confiança depositada, pelo exemplo de garra e determinação. Como bem sabemos, nada acontece por acaso.

Às minhas amigas, companheiras de curso e, seguramente, de vida. Obrigada pela cumplicidade, por personificarem o verdadeiro significado de amizade. Por terem estado presentes a cada passo, e por fazerem de mim uma melhor pessoa a cada dia. Psicologia não teria sido a mesma sem vocês. À nossa!

Resumo

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar o impacto do *self-distancing* na regulação emocional e no raciocínio moral de jovens delinquentes. O *self-distancing* é uma técnica psicológica recente que implica a análise de experiências emocionais na terceira pessoa, por exemplo, através do recurso ao pronome pessoal “Ele”. Várias investigações têm demonstrado que o *self-distancing* é especialmente eficaz para populações em situação de vulnerabilidade, associando-o ao processamento adaptativo de experiências adversas. Estão documentados efeitos positivos na regulação emocional, no raciocínio moral e na capacidade de gestão e resolução de problemas. Postula-se que a perspetiva distanciada favorece interpretações mais amplas e objetivas que permitem reconstruir e atribuir novos significados aos acontecimentos. É reconhecido que os jovens delinquentes têm dificuldades nestas áreas, podendo, por isso, o *self-distancing* ser-lhes benéfico.

Recorrendo a uma amostra de 57 participantes, subdivididos pelos grupos delinquente ($n = 31$) e não delinquente ($n = 26$), avaliamos a influência do *self-distancing* no afeto e na tomada de decisão moral, e comparamos os seus efeitos com a adoção de uma perspetiva na primeira pessoa (*self-immersion*). Os jovens foram aleatoriamente distribuídos pelas condições *self-distancing* e *self-immersion*, e realizaram uma reflexão escrita sobre um evento interpessoal negativo. Contrariamente ao esperado e ao reportado na literatura, o *self-distancing* não influenciou o juízo moral, nem parece ter promovido o ajustamento emocional dos participantes. Em particular, surgiu associado ao aumento do afeto negativo e à diminuição do afeto positivo, especialmente nos jovens não delinquentes. De igual modo, o *self-distancing* originou índices mais elevados de recontagem do que reconstrução. A reconstrução foi superior na condição *self-immersion*. Estes resultados são discutidos à luz da conceptualização atual do *self-distancing* e das especificidades dos grupos estudados. Finalmente, traçam-se pontos de partida para futuras investigações.

Palavras-chave: *self-distancing*; *self-immersion*; regulação emocional; raciocínio moral; delinquência juvenil; escrita

Abstract

The present study aimed to assess the impact of self-distancing on emotional regulation and moral reasoning in juvenile delinquents. Self-distancing is a recent psychological technique that involves the analysis of emotional experiences from a third person perspective, for example, through the use of the personal pronoun "He". Several investigations have shown that self-distancing is primarily effective for vulnerable populations, associating it with the adaptive processing of adverse experiences. Positive effects have been documented on emotional regulation, moral reasoning, conflict and problem resolution. It is argued that the distanced perspective favours broader and more objective interpretations which, in turn, allows one to reconstruct and attribute new meanings to negative events. As it is recognized that young offenders have difficulties in these areas, self-distancing may be beneficial to them.

By resorting to a sample of 57 participants, delinquent ($n = 31$) and non-delinquent ($n = 26$), we assessed the influence of self-distancing on affect and moral decision-making and compared its effects with the adoption of a first-person perspective (self-immersion). Participants were randomly assigned to self-distanced and self-immersed conditions and performed a written reflection about a negative interpersonal event. Contrary to our predictions and prior findings, self-distancing did not influence moral judgement, nor did it seem to promote participants emotional adjustment. In particular, it appeared associated with an increase in negative affect and a decrease in positive affect, especially in the non-delinquent group. Similarly, self-distancing was linked to higher levels of recounting than reconstruction. Reconstruction was higher in the self-immersed condition. These results are discussed in the light of the current conceptualization about self-distancing as well as the specificities of the groups studied. Finally, starting points for future research are outlined.

Keywords: self-distancing; self-immersion; emotion regulation; moral reasoning; juvenile delinquency; writing

Résumé

Cette étude visait à évaluer l'impact de *self-distancing* sur la régulation émotionnelle et le raisonnement moral chez les jeunes délinquants. *Self-distancing* est une technique psychologique récente qui consiste à analyser les expériences émotionnelles à la troisième personne, par exemple en utilisant le pronom personnel "Il". Plusieurs recherches ont montré que *self-distancing* est particulièrement efficace pour les populations vulnérables, l'associant au traitement adaptatif des expériences négatives. Des effets positifs sur la régulation émotionnelle, le raisonnement moral et les compétences en matière de résolution de problèmes et de gestion ont été documentés. Il est postulé que la perspective distanciée favorise des interprétations plus larges et plus objectives qui permettent de reconstruire et d'attribuer de nouvelles significations aux événements. Il est reconnu que les jeunes délinquants ont des difficultés dans ces domaines et que *self-distancing* peut donc leur être bénéfique.

À l'aide d'un échantillon de 57 participants, divisé en groupes de délinquants ($n = 31$) et de non-délinquants ($n = 26$), nous avons évalué l'influence de *self-distancing* sur l'affect et la prise de décision morale, et comparé ses effets avec l'adoption d'une perspective à la première personne (*self-immersion*). Les jeunes ont été répartis au hasard entre les conditions *self-distancing* et *self-immersion*, et ont effectué une réflexion écrite sur un événement interpersonnel négatif. Contrairement à ce que l'on attendait et à ce qui a été rapporté dans la littérature, *self-distancing* n'a pas influencé le jugement moral et ne semble pas avoir favorisé l'adaptation émotionnelle des participants. En particulier, elle semble associée à une augmentation de l'affect négatif et à une diminution de l'affect positif, surtout chez les jeunes non délinquants. De même, *self-distancing* a conduit à des taux plus élevés de recomptage que de reconstruction. La reconstruction était plus élevée dans la condition *self-immersion*. Ces résultats sont discutés à la lumière de la conceptualisation actuelle du *self-distancing* et des spécificités des groupes étudiés. Enfin, les points de départ des recherches futures sont exposés.

Mots-clés: *self-distancing*; *self-immersion*; régulation émotionnelle; raisonnement moral; délinquance juvénile; écriture

Índice

1.	Introdução	1
1.1.	Delinquência juvenil	1
1.2.	Regulação emocional	3
1.3.	Raciocínio moral	6
1.4.	<i>Self-distancing</i>	8
1.5.	Objetivos e hipóteses de investigação	13
2.	Método	15
2.1.	Participantes	15
2.2.	Medidas	16
2.2.1.	Dados sociodemográficos e processuais	16
2.2.2.	Tarefa de escrita	16
2.2.3.	Afeto	16
2.2.4.	Decisão moral	17
2.2.5.	Conteúdo cognitivo	18
2.3.	Procedimento	19
3.	Resultados	21
3.1.	Tarefa de escrita	22
3.2.	Afeto	22
3.3.	Decisão moral	25
3.4.	Conteúdo cognitivo	25
4.	Discussão	28
5.	Conclusão	33
6.	Referências	34

Índice de Quadros

Quadro 1. Estatística Descritiva (Média, Desvio-Padrão, Assimetria e Curtose) das Medidas Estudadas	21
Quadro 2. Análise Temática da Tarefa de Escrita	22
Quadro 3. Pontuação da PANAS Antes e Depois da Tarefa de Escrita	23
Quadro 4. AutoIRR e Análise Linguística da Perspetiva Self-distancing	26

Índice de Figuras

Figura 1. Resultados da ANOVA Fatorial para o Afeto Positivo	24
Figura 2. Resultados da ANOVA Fatorial para a Decisão Moral	25
Figura 3. Resultados da ANOVA Fatorial para o HeteroIRR	27

Índice de Apêndices

Apêndice A. Questionário sociodemográfico.....	46
Apêndice B. Dilema do João (Goldstein et al., 1998)	47
Apêndice C. AutoIRR (Kross et al., 2012).....	50
Apêndice D. Declaração de consentimento informado para encarregados de educação.....	51
Apêndice E. Declaração de consentimento informado para participantes	52
Apêndice F. Instruções <i>self-immersion</i> (Dorfman et al., 2021; Grossmann et al., 2021) ...	54
Apêndice G. Instruções <i>self-distancing</i> (Dorfman et al., 2021; Grossmann et al., 2021) ...	55

Índice de Anexos

Anexo A. Escala de Afeto Positivo e de Afeto Negativo (PANAS)	57
---	----

Lista de Abreviaturas

ART	<i>Aggression Replacement Training</i>
CLT	<i>Construal Level Theory</i>
DGRSP	Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais
ICC	Coeficiente de Correlação Intraclasse
IRR	Índice de Recontagem e de Reconstrução
PANAS	Escala de Afeto Positivo e de Afeto Negativo

1. Introdução

1.1. Delinquência juvenil

A atividade antissocial e delinquente, sobretudo aquela praticada por crianças e jovens, tem suscitado o interesse de diversos quadrantes e áreas do saber. Com o advento do Sistema de Justiça Juvenil no século XIX, inaugurando para a infância e juventude um tratamento judicial separado dos adultos, a investigação sobre a delinquência juvenil começou a ser objeto de particular atenção (Carvalho, 2017). A fim de se obter uma compreensão mais sagaz do fenómeno, multiplicaram-se os estudos em seu torno, assistindo-se ao aparecimento de uma diversidade de teorias e modelos explicativos (Negreiros, 2008). Adicionalmente, vários países passaram a assumi-la como área primordial de atuação, encetando uma série de mecanismos formais e informais, de natureza preventiva e remediativa (Liston, 2007; Olson-Raymer, 1983). Influenciáveis entre si, é na esteira destes desenvolvimentos que se edifica, e frequentemente se redesenha, a cartografia de conhecimento sobre a delinquência juvenil, cuja expressão se tem vindo a intensificar nos últimos anos (Negreiros, 2008).

Apesar de amplamente difundida nas esferas social, política e jurídica, tanto a nível nacional, como a nível internacional, a delinquência juvenil permanece um conceito ambíguo e difuso (Benavente, 2002). A própria terminologia usada, inclusive no domínio científico, radica numa pluralidade de designações, dando conta da polissemia e elasticidades a que a mesma está sujeita. Alguns dos fatores que contribuem para esta imprecisão decorrem da multidimensionalidade, heterogeneidade e polimorfismo que caracterizam a atividade delituosa (Negreiros, 2008). A delinquência juvenil não é um fenómeno uno, mas antes complexo, multifacetado e multifatorial. De cariz biopsicossocial, exprime-se numa multiplicidade de topografias, trajetórias e manifestações comportamentais, devendo necessariamente ser estudada como um fenómeno dialético e não absoluto (Veríssimo, 1990).

Na sua aceção legal, a delinquência juvenil reporta-se a todas as crianças e jovens que, à luz das leis penais, praticaram factos qualificados como crime, mas que, em virtude da sua idade, se encontram numa situação de inimputabilidade criminal, beneficiando de legislação específica em detrimento da aplicação do código penal (Carvalho, 2010). Em Portugal, este ordenamento jurídico consubstancia-se na Lei Tutelar Educativa, dirigida a

adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, visando a “educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade” (artº. 2º, Lei Tutelar Educativa, 2015). Sensível aos diferentes estádios desenvolvimentais, a legislação portuguesa consagra ainda um regime penal especial. No caso de o juiz entender que determinado jovem, legalmente imputável, não possui grau de maturidade equiparável a um adulto, a lei possibilita a execução de medidas tutelares até aos 21 anos de idade, momento em que deverão cessar obrigatoriamente (Figueiroa, 2010).

De acordo com o Relatório Anual de Segurança Interna (IASI), em 2021, a delinquência juvenil registou uma subida de 7.3%, o segundo maior aumento da última década (MAI, 2021). Contrariamente à tendência de descida observada desde 2015, foram iniciados 5753 inquéritos tutelares educativos, mais 9.2% do que no ano anterior. Este recrudescimento foi também acompanhado pelo agravamento do número de crimes violentos, sobretudo de ordem sexual (MAI, 2021). Segundo as autoridades, identificaram-se vários casos de abuso sexual de crianças e de pornografia de menores, a maioria perpetrados por jovens com idade inferior a 16 anos. Dados da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP, 2021) sublinham que a 31 de dezembro de 2021, estavam internados em centro educativo 116 jovens, o valor mais alto desde agosto de 2020. Cerca de 89% eram rapazes e 74% tinha entre 16 e 19 anos, destacando-se a prática de crimes contra as pessoas (56.5%) e o património (37.4%). Paralelamente, assinalou-se como motivo de preocupação o aumento substancial da criminalidade de grupo (mais 7.7% em relação a 2020), associada a grandes centros urbanos e a cenários de diversão noturna (MAI, 2021).

A significância social que reveste estes dados, chama a atenção para a urgência em desenvolver formas de intervenção que permitam mitigar a sua expressividade. Enquanto fenómeno de forte problematização social, impera conhecer as (des)continuidades, os dinamismos e as idiosincrasias que circunscrevem, e regem, o comportamento delinquente. O desenvolvimento de estudos sistemáticos e com carácter regular, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, síncronas e longitudinais, têm permitido uma descrição mais rigorosa e um avanço considerável na compreensão dos fatores e processos que condicionam os diferentes parâmetros de uma trajetória delinquente. Entre eles, documentam-se os défices na regulação emocional e no raciocínio moral (Garofalo & Velotti, 2017; Kemp et al., 2017; Nelson et al., 1990; Stams et al., 2006).

1.2. Regulação emocional

A regulação emocional tem sido, ao longo de várias décadas, foco de intensa investigação. Gross refere-se à regulação emocional como o processo através do qual os indivíduos, de forma consciente e deliberada, ou inconsciente e automática, “influenciam que emoções têm, quando as têm e como experienciam ou expressam essas mesmas emoções” (Gross, 1998, p. 275). Orientados para a sua diminuição, aumento ou manutenção, o autor argumenta que os processos regulatórios podem ocorrer antes ou após a ativação das respostas emocionais, traduzindo-se, respetivamente, em estratégias focadas nos antecedentes e em estratégias focadas na resposta emocional (Gross, 1998).

Adotando uma leitura funcionalista, Thompson (1994) define regulação emocional como os processos intrínsecos (regulados pelo próprio) ou extrínsecos (regulados por outros) responsáveis por monitorizar, avaliar e modificar reações emocionais, com vista ao alcance de determinados objetivos. A regulação emocional adaptativa não envolve a eliminação de certas emoções, mas a modulação da experiência emocional, da sua intensidade e características temporais. Alinhados com esta perspetiva, Campbell-Sills e Barlow (2007) descrevem-na como o conjunto de processos visando influenciar a ocorrência, intensidade, duração e expressão das emoções, por forma a responder adequadamente a exigências ambientais. A regulação emocional está, assim, ancorada em três princípios nucleares: a regulação emocional é a capacidade de redirecionar, controlar, modular ou modificar as emoções; os processos regulatórios podem ser conscientes ou inconscientes, comportando uma dimensão fisiológica, cognitiva e comportamental; e a capacidade de regular as emoções pode ser objeto de treino e aprendizagem (Bridges et al., 2004).

Ao se debruçar sobre os diferentes momentos associados à regulação emocional, o modelo processual de Gross (2015; McRae & Gross, 2020) tem sido alvo de particular destaque, oferecendo um importante e estruturado suporte conceptual à compreensão dos mecanismos, causas e consequências àquela subjacentes. Para o autor, o processo generativo emocional envolve cinco categorias de processos, nomeadamente: a seleção da situação (ações destinadas a aumentar ou diminuir a probabilidade de presença em situações geradoras de emoções desejáveis/indesejáveis); a modificação da situação (modificação de elementos externos, de modo a alterar o impacto emocional); o desenvolvimento atencional (redirecionamento da atenção com o intuito de influenciar a resposta emocional); a mudança cognitiva (reavaliação da situação, do seu significado, a fim de alterar o impacto emocional) e a modulação da resposta (modificação das componentes experienciais, comportamentais

ou fisiológicas da resposta emocional após a ocorrência da emoção). Quando eficaz, a regulação emocional é preditora do afeto positivo e da resiliência, bem como de um melhor desempenho acadêmico e de fortes relações sociais (Rawana et al., 2014; Tugade & Fredrickson, 2007). Inversamente, a existência de dificuldades neste processo representa um fator de risco tanto para a manifestação de problemas internalizados, como o afeto negativo, a ansiedade, a depressão e a ideação suicida, como de problemas externalizados, incluindo a agressividade, a impulsividade, o consumo de substâncias e a atividade delinquente (Rawana et al., 2014; Pihet et al., 2012).

Quando comparados com jovens da população geral, os jovens delinquentes apresentam défices significativos de regulação emocional (Garofalo & Velotti, 2017; Kemp et al., 2017; Miller et al., 2012). O comportamento agressivo, hostil e de oposição (físico e/ou verbal), assim como o fraco autocontrole dos impulsos, estão intimamente relacionados com deficiências na regulação da ansiedade, da raiva e da frustração (Blake & Hamrin, 2007; de Castro, 2004). Além da maior vulnerabilidade a experiências emocionais intensas e negativas, como aquelas que tipicamente decorrem da adolescência (White et al., 2015; Yoshikawa et al., 2021), muitos destes jovens têm trajetórias de vida pontuadas por acontecimentos disruptivos (e.g., maus-tratos; abandono), experienciando maioritariamente emoções de valência negativa (Baglivio et al., 2015; Basto-Pereira et al., 2016; Garofalo & Velotti, 2017; Ryan et al., 2013).

Para Novaco (2016), o comportamento agressivo deriva de uma incapacidade de regulação das respostas emocionais a estímulos geradores de raiva. Ainda que constitua uma característica natural da experiência humana, podendo, em certas situações, ser adaptativa, se desproporcional, a raiva pode estar associada a determinados défices e distorções cognitivas, conduzindo a comportamentos desajustados (Novaco, 2016; Sukhodolsky et al., 2004). Concebendo-a como uma reação afetiva ao stress, Novaco entende que a raiva é compreendida por cinco elementos fundamentais, interrelacionados e sequenciais entre si, a saber: os estados emocionais subjetivos, relativos à percepção que o indivíduo tem acerca dos seus estados emocionais, à relação entre o comportamento e o modo particular como o vivencia, percebe e descreve; as circunstâncias ambientais aversivas, vulgo, fatores do meio sentidos como desagradáveis, suscetíveis de despoletar uma reação de raiva (e.g., insulto; provocação); a estimulação fisiológica, como o aumento do ritmo cardíaco, a tensão muscular e a sudorese; as cognições de antagonismo, caracterizadas por interpretações enviesadas da situação, tendencialmente focadas em aspetos hostis; e as correspondentes

reações comportamentais, como a devolução de um insulto ou uma agressão efetiva (Novaco, 2016).

Uma premissa básica do modelo de Novaco é que a raiva é desencadeada, mantida e influenciada pelas autoverbalizações produzidas em situações de provocação (Novaco, 2016). Inúmeros estudos corroboram esta assunção (Camp, 1997; Porter & Critelli, 1994; Whedon et al., 2021), de tal modo que os programas destinados à promoção da regulação emocional contemplam como pressuposto o desenvolvimento de diálogos internos mais adaptativos (Kross et al., 2014; Salas et al., 2018). Nos últimos anos, a investigação tem avaliado a regulação emocional através de análises linguísticas, examinando aspetos como o tipo de pronomes, a valência lexical e a semântica das emoções (Alia-Klein et al., 2020; Orvell et al., 2019; Xiao & Su, 2014). Um dos instrumentos utilizados neste domínio é o EMOTAIX, programa desenvolvido por Piolat e Bannour em 2009, com o intuito de identificar itens lexicais referentes a emoções, sentimentos e estados emocionais. Além de os quantificar, o EMOTAIX classifica-os de acordo com a sua valência (positiva ou negativa), uso (literal ou figurado) e categoria semântica (Piolat & Bannour, 2009). Constituída por 3922 palavras de diferentes categorias gramaticais, a adaptação portuguesa (Costa, 2012) estrutura-se em três níveis hierárquicos – global, intermediário e específico - organizados em torno de dois eixos (positivo e negativo). A estes, soma-se o nível primário, contendo três categorias sem valência. O facto de cada categoria ter um reportório exaustivo de palavras e emoções associadas, bem como apresentar o respetivo polo oposto, não só aumenta a objetividade da categorização, como colmata eventuais situações de negação, permitindo aferir com detalhe, o estado emocional e afetivo dos indivíduos (Costa, 2012).

Dado o valor preditivo da agressividade, e tendo em conta que muitos destes comportamentos ocorrem antes do início da adolescência, os investigadores têm-se concentrado no estudo das suas manifestações precoces, associando os défices na regulação emocional ao processamento de informação na criança agressiva (de Castro, 2004; Negreiros, 2008). Acredita-se que os comportamentos antissociais e delinquentes não são unicamente ativados por acontecimentos externos, mas sobretudo pela forma como os mesmos são idiossincraticamente percebidos e cognitivamente processados (Negreiros, 2008). A par de deficiências no controlo do comportamento agressivo e impulsivo, verifica-se nestas crianças uma tendência para conceber menos soluções alternativas para os problemas interpessoais e para se focalizarem nos objetivos finais, em detrimento das etapas intermédias para os atingir. Concomitantemente, destaca-se um menor reconhecimento das consequências dos seus atos, uma maior dificuldade em compreender as causas dos

comportamentos dos outros e uma menor sensibilidade a conflitos interpessoais (Negreiros, 2008; Smith et al., 2005). A evidência empírica tem demonstrado que as crianças agressivas apresentam distorções cognitivas logo nos estádios iniciais de processamento da informação, recordando-se mais facilmente de sinais sociais hostis do que de sinais sociais não hostis, e atribuindo mais frequentemente intenções hostis a colegas e adultos do que crianças não agressivas (Lochman & Dodge, 1994; Smith et al., 2005; Williams et al., 2003).

1.3. Raciocínio moral

Também designado por cognição ou julgamento moral, o raciocínio moral diz respeito ao modo como as pessoas pensam e justificam as suas ações, às razões ou justificações que enunciam para valores ou decisões morais (Kohlberg, 1981). Entendendo que o juízo moral está diretamente relacionado com a capacidade cognitiva, Kohlberg identificou três níveis de raciocínio moral – pré-convencional, convencional e pós-convencional -, cada um deles subdivididos em dois estádios. Na sua teoria cognitivo-desenvolvimental, o autor sugeriu que o raciocínio moral se torna mais complexo e abstrato nos estádios mais avançados, sendo a progressão ao longo destes sequencial, hierárquica e universal (Kohlberg, 1981). Qualitativamente diferentes entre si, estas organizações formais são invariantes para todas as pessoas, independentemente da época ou cultura, refletindo concepções distintas a respeito da definição de justiça.

No nível pré-convencional, os juízos centram-se nas consequências, no resultado da ação. No estágio 1 (orientação para a punição e obediência), o indivíduo obedece às regras para evitar a punição, julgando os atos como certos ou errados mediante o que é transmitido pelas figuras de autoridade, cujo poder é inquestionável. No estágio 2 (orientação relativista instrumental), o seu comportamento orienta-se para a recompensa, assumindo uma postura calculista, pragmática e individualista. Contrariamente, no nível convencional, o raciocínio moral baseia-se nas expectativas sociais interiorizadas. Coincidente com o início da adolescência, no estágio 3 (boas relações interpessoais ou moralidade da cooperação interpessoal), a moralidade é encarada como um conjunto de contratos simples, estando a tomada de decisão fortemente influenciada pela opinião e julgamento dos outros. O indivíduo concentra-se em ser aceite pelo grupo, em ser objeto de aprovação social, sendo aquele que define o que é certo e errado. Já no estágio 4 (manutenção da ordem social), prima o respeito pelas normas instituídas numa determinada sociedade. A pessoa preocupa-

se em obedecer às leis, respeitando a autoridade e cumprindo os seus deveres, de forma a assegurar a ordem social. No nível pós-convencional, a moral depende das circunstâncias que descrevem e contextualizam o comportamento, as quais, em determinados casos, podem legitimar uma eventual violação das leis formais. Enquanto no estágio 5 (contrato social e direitos individuais), a definição do que é correto tende a ser efetuada com base em direitos individuais gerais, ou padrões em relação aos quais foi possível gerar um consenso na sociedade, no estágio 6 (princípios universais), o indivíduo não só respeita as regras sociais, como apresenta escolhas que priorizam o bem-estar e a defesa de princípios éticos universais, como a justiça, a igualdade e a reciprocidade (Kohlberg, 1981). À medida que os indivíduos passam pelas diferentes organizações e se aproximam do estágio 6, o processo de decisão moral desloca-se de uma ênfase individualista para uma visão universal. Ora, os jovens delinquentes apresentam geralmente um raciocínio moral pré-convencional, possuindo uma visão mais egocêntrica, ancorada nos seus interesses e opiniões pessoais (Claypoole et al., 2000).

A literatura tem sucessivamente demonstrado que os jovens delinquentes apresentam um atraso no seu desenvolvimento moral, raciocinando a níveis mais baixos do que os não delinquentes (Nelson et al., 1990; Romeral et al., 2018; Stams et al., 2006). Partindo da premissa de Kohlberg de que o juízo moral se interrelaciona com o desenvolvimento cognitivo, Goldstein et al. (1998) sugerem que este atraso tem na sua génese distorções cognitivas persistentes, de que são exemplo assumir o pior, culpar os outros, minimizar ou distorcer as consequências dos seus atos. Com o intuito de remediar as lacunas sociomorais que caracterizam estes jovens, os autores desenvolveram um modelo teórico-conceitual, no qual identificaram quatro estádios de desenvolvimento moral, os dois primeiros traduzindo uma imaturidade moral e os dois últimos, uma maturidade moral. No estágio 1 (poder), o indivíduo não compreende as razões morais para a existência de regras. Tem dificuldades com a noção de reciprocidade, especialmente se esta requerer tomar em consideração mais do que uma perspetiva ao mesmo tempo, sendo mais fácil para si adotar o ponto de vista de alguém fisicamente mais forte. No estágio 2 (contratos), a dificuldade reside na compreensão do ideal de mutualidade numa relação, sendo a moralidade vista como uma mera troca de favores. A principal razão para não delinquir prende-se com o risco de ser apanhado, verificando-se uma tendência para a autocentração, expressa numa maior atenção para detetar de que forma os outros são injustos ou condescendentes (e.g., “Sou uma vítima”; “Todos me atacam e criticam”). No estágio 3 (mutualidade), a relação torna-se em si mesma um valor. A pessoa preocupa-se e tem confiança nos outros, procurando compreender os

motivos das suas ações e comportamentos. Determinado a se integrar e construir relações afetivas próximas, o indivíduo tenta causar uma boa impressão, transmitindo uma imagem de si próprio como alguém bem-intencionado. O quarto estágio (sistemas), tendo como fim último o bem da sociedade, envolve uma moralidade interdependente e cooperativa, vindo na atitude de honrar os compromissos um sinal de bom caráter. Se colocada numa posição de julgar, a pessoa deve ser consistente e justa, pelo que a preservação da integridade e do autorrespeito pode significar tornar-se impopular (Goldstein et al., 1998). Sendo o comportamento antissocial expressão de um atraso no raciocínio moral maduro, conclui-se, pois, que os jovens delinquentes tendem a inscrever-se nos dois primeiros estádios (Goldstein et al., 1998).

Por sua vez, é sob este modelo que assenta a componente de valores do *Aggression Replacement Training* (ART), intervenção psicoeducativa e multimodal destinada a prevenir e/ou modificar o comportamento agressivo nos jovens (Goldstein et al., 1998). Com uma ampla difusão nas esferas jurídica, clínica e educativa, a vertente moral do ART contempla dez situações-problema, todas elas exprimindo um conflito, que visam suscitar valores morais específicos, como manter uma promessa, ajudar o outro ou dizer a verdade (Goldstein et al., 1998).

Por forma a mitigar estes défices, a investigação tem-se debruçado sobre os mecanismos envolvidos no processamento de experiências negativas, enfatizando os efeitos do *self-distancing* nos funcionamentos cognitivo e emocional.

1.4. *Self-distancing*

O ser humano é guiado por uma necessidade epistémica fundamental: a de procurar causas e atribuir significado às suas experiências (Abramson et al., 1978). Especialmente quando confrontado com eventos negativos, ativa-se no sujeito uma profunda e poderosa motivação no sentido de os tentar compreender (Kross & Ayduk, 2011). Todavia, os resultados reportados na literatura têm sido contraditórios, corporizando aquilo que a comunidade científica designou por “paradoxo da autorreflexão” (Ayduk & Kross, 2010; Dorfman et al., 2021; Résibois et al., 2018a). Por um lado, um número significativo de investigações argumenta que a reflexão de experiências adversas constitui uma ferramenta crucial para que os indivíduos compreendam as suas emoções, conferindo-lhes estrutura e coerência (Pennebaker, 1997; Wilson & Gilbert, 2008). Por outro lado, um vasto corpo de

estudos sublinha que este processo é fortemente suscetível de conduzir a pensamentos ruminantes, não raras vezes acompanhados do agudizar do estado emocional (Nolen-Hoeksema et al., 2008).

Segundo Kross e colaboradores (2005), estas discrepâncias podem ser explicadas em função da forma como os acontecimentos são processados. Em particular, os autores diferenciam dois tipos de perspetiva linguística - *self-distancing* e *self-immersion*. Enquanto o *self-immersion* traduz uma abordagem autocentrada, implicando uma análise da experiência emocional na primeira pessoa (Nigro & Neisser, 1983), o *self-distancing* pressupõe que o indivíduo adote uma perspetiva distanciada de si próprio, quer assumindo uma posição externa de observador, quer recorrendo a autoverbalizações na terceira pessoa, passando o self a ser visto como parte integrante do contexto (Nook et al., 2017). Pese embora configure uma área de investigação relativamente recente, desde há muito que a Psicologia tem consagrado um lugar de destaque ao mecanismo que lhe subjaz. Note-se os trabalhos desenvolvidos por Mischel e Rodriguez (1993) no âmbito da Psicologia Social, nos quais a distância psicológica é um elemento-chave no controlo dos impulsos e na regulação emocional, permitindo às crianças adiar a gratificação imediata. Também no domínio clínico, a terapia cognitiva de Beck (1970) identifica o distanciamento como condição essencial à implementação de estratégias destinadas a aliviar a depressão, facilitando, entre outros, a reestruturação cognitiva de crenças e pensamentos disfuncionais.

Entende-se por distanciamento, ou distância psicológica, a capacidade de transcender a experiência egocêntrica de um determinado estímulo ou situação (Trope & Liberman, 2010). Descrita como um processo metacognitivo, a distância psicológica designa uma construção mental através da qual certos estímulos podem ser psicologicamente removidos do aqui e agora, possibilitando uma apreciação mais abrangente dos mesmos (Grossmann et al., 2021; Wang et al., 2012). Interligadas entre si, são quatro as dimensões que a compõem, designadamente: social, envolvendo uma avaliação do próprio e/ou de terceiros; temporal, expressa em considerações sobre o passado e/ou o futuro; espacial, baseada na perceção geográfica do alvo; e probabilística/hipotética, relativa à probabilidade de um acontecimento ocorrer (Trope & Liberman, 2003, 2010). Por se tratar de uma sensação subjetiva, a distância psicológica não obedece a uma mensuração rígida ou estável, de tal modo que o mesmo acontecimento pode ter significados diferentes consoante a distância percecionada pelo indivíduo. Constituindo um tipo de distanciamento psicológico, a conceptualização do *self-distancing* e, por extensão, a do *self-immersion*, fundamentam-se nos princípios postulados pela *Construal Level Theory* – CLT (Seah et al., 2021; Wang et al., 2019).

Proposta por Trope e Liberman, a CLT é uma teoria derivada da Psicologia Social que advoga a existência de uma relação entre a distância psicológica - face a um objeto, evento ou pessoa - e a representação mental (*construal*) que deles se faz (Trope & Liberman, 2003). De acordo com o modelo, à medida que o alvo se vai afastando da experiência direta, os indivíduos tendem a categorizá-lo de forma mais ampla, recorrendo a julgamentos progressivamente mais esquemáticos e prototípicos. Quando percebido como mais próximo, a informação utilizada é sobretudo contextualizada, originando interpretações mais complexas, frequentemente ambíguas e incoerentes (Trope & Liberman, 2003). Partindo do pressuposto de que quanto maior a distância, maior o nível de abstração, a CLT defende a existência de uma organização hierárquica entre as representações mentais, as quais podem ser de nível alto (*high-level construal*) ou de nível baixo (*low-level construal*). Os *construal* de nível alto são representações abstratas, simples e estruturadas que enfatizam as características primárias e essenciais dos eventos. Relevantes para os objetivos, são genericamente descontextualizadas, coerentes e sobreordenadas. Os *construal* de nível baixo, além de concretos, complexos, desestruturados e incoerentes, são contextualizados, subordinados e irrelevantes para os objetivos, focando-se nos aspetos superficiais dos acontecimentos (Trope & Liberman, 2003). Determinantes para o comportamento humano, estas construções influenciam áreas como o autocontrolo, a regulação emocional e a tomada de decisão, sendo possível equivaler o *self-immersion* a um *construal* de nível baixo e o *self-distancing* a um *construal* de nível alto (Seah et al., 2021; Wang et al., 2019).

Ao envolver uma descrição sequencial da situação e dos sentimentos nela experienciados, o *self-immersion* traduz uma abordagem rica em detalhes, centrada em atributos concretos, secundários e incidentais (Katzir & Eyal, 2013; Kross et al., 2005; Seah et al., 2021). Embora adaptativa para eventos positivos (Verduyn et al., 2012), esta tendência parece ser prejudicial na reflexão de experiências adversas, surgindo associada ao aumento do afeto negativo (e.g., Ayduk & Kross, 2010; Kross & Ayduk, 2011; Kross et al., 2011), à menor capacidade de resolução de problemas (Ayduk & Kross, 2010), à maior ativação fisiológica (Kross & Ayduk, 2008) e ao desenvolvimento de estados sintomatológicos severos, principalmente em pessoas com depressão, podendo cristalizar os seus esquemas disfuncionais (e.g., Hollar & Siegel, 2020; Kross & Ayduk, 2009; Kross et al., 2012). O *self-immersion* não só aumenta a acessibilidade a outros pensamentos e emoções negativas, como impede que o indivíduo obtenha uma compreensão plena do problema (Ayduk & Kross, 2010; Kross et al., 2005), tornando-o mais vulnerável à ruminação, processo no qual se foca, repetida e passivamente, nos seus sintomas (Nolen-Hoeksema et al., 2008). Pelo contrário,

ao requerer que a pessoa transcenda o seu ponto de vista egocêntrico, o *self-distancing* estimula interpretações mais globais, abstratas e descontextualizadas – o indivíduo demarca-se dos aspetos concretos e emocionais que caracterizam determinado acontecimento, passando a considerá-lo no seu todo (Kross & Grossmann, 2012; Wang et al., 2012, 2019). Promotor de uma visão holística, este distanciamento suscita novas compreensões acerca do problema, favorecendo o seu insight e posterior resolução. Se o *self-immersion* promove um recontar da história, o *self-distancing* fomenta a sua reconstrução (Ayduk & Kross, 2010; Kross & Ayduk, 2009, 2011; Kross et al., 2005, 2011, 2012; White et al., 2015). A ênfase nas causas, por oposição às consequências, permite a ressignificação do evento, contribuindo para um processo de análise mais objetivo e construtivo (Kross & Ayduk, 2011). De igual modo, a reconstrução faz com que o indivíduo rompa com a noção de que as emoções são factos imutáveis, encarando-as como entidades mentais, passíveis de serem alteradas (Kross et al., 2012). Esta mudança de conteúdo cognitivo (menor recontagem e maior reconstrução) é apontada, por sua vez, como mediando os efeitos resultantes do *self-distancing* (Ayduk & Kross, 2010; Kross & Ayduk, 2009; White et al., 2015).

A literatura tem consistentemente relacionado o *self-distancing* com o processamento adaptativo de experiências adversas (Ayduk & Kross, 2010; Grenell et al., 2019; Kross & Ayduk, 2011; Kross et al., 2012; Margola et al., 2018). Os estudos realizados nesta área têm associado a perspetiva distanciada à diminuição da atividade cardiovascular (Ayduk & Kross, 2008, 2010), ao aumento do afeto positivo (Dorfman et al., 2021; Travers-Hill et al., 2017) e à diminuição do afeto negativo, em particular do comportamento agressivo, em virtude da menor atribuição de culpa e da redução de sentimentos de raiva e frustração (Ayduk & Kross, 2010; Kross & Ayduk, 2009, 2011; Kross et al., 2011, 2012; Michel-Kröhler et al., 2021; Résibois et al., 2018a, 2018b; Streamer et al., 2017; Travers-Hill et al., 2017; Verduyn et al., 2012; White et al., 2015). O *self-distancing* tem-se revelado uma estratégia eficaz, tanto quando usado retrospectivamente, em relação a eventos passados, como quando utilizado no momento presente. Na sequência de uma provocação, é usual as pessoas ruminarem sobre o sucedido, ativando e perpetuando cognições potencialmente disruptivas. Recorrendo a uma amostra de estudantes universitários ($N = 180$), Mischkowski et al. (2012) verificaram que os participantes da condição *self-distancing* foram capazes de utilizar esta estratégia no “calor do momento”, isto é, imediatamente após uma ação provocatória, registando níveis mais baixos de agressividade quando comparados com o grupo de controlo. Na mesma linha, vários estudos têm demonstrado que a perspetiva distanciada promove o processamento cognitivo, em especial o sentido de cooperação, a

capacidade de gestão de conflitos e a resolução de problemas (Finkel et al., 2013; Grossmann et al., 2021; Kross & Grossmann, 2012).

Considerando-o uma estratégia relativamente simples de executar, alguns autores sugerem que os efeitos do *self-distancing* podem ser generalizados a diversos contextos, independentemente de fatores como o gênero, a etnia ou o nível socioeconómico (Kross & Grossmann, 2012; Kross et al., 2011, 2012; White et al., 2015). Atente-se, por exemplo, no conjunto de evidências supracitadas, observadas tanto em populações normativas, incluindo crianças e adolescentes (e.g., Dorfman et al., 2021; Margola et al., 2018; Michel-Kröhler et al., 2021; White et al., 2015), como em populações clínicas, entre elas pessoas com depressão e perturbação bipolar, nas quais os efeitos encontrados foram os mais significativos (e.g., Ayduk & Kross, 2010; Hollar & Siegel, 2020; Kross & Ayduk, 2009; Kross et al., 2011, 2012; Résibois et al., 2018a). Estes resultados têm levado autores como Kross e Ayduk (2010, 2011) a tecer a possibilidade de o *self-distancing* ser mais eficaz para populações em situação de vulnerabilidade – como o poderão ser os jovens delinquentes.

Além de os seus efeitos se manifestarem em áreas que nestes jovens se encontram deficitárias, designadamente na regulação emocional e no raciocínio moral (Kemp et al., 2017; Nelson et al., 1990; Stams et al., 2006), alguns estudos alegam que o *self-distancing* pode ser uma técnica importante na adolescência, período metaforizado como uma “montanha-russa” de emoções, e, particularmente, em situações de vulnerabilidade sócio-afetiva (Kross et al., 2011; White et al., 2015). Não só os jovens delinquentes se enquadram nesta faixa etária, como muitos apresentam histórias emocionalmente intensas e conturbadas, marcadas, entre outros, pela exposição à violência familiar, histórias de abuso físico ou negligência e rutura nos cuidados prestados na infância (Baglivio et al., 2015; Basto-Pereira et al., 2016; Ryan et al., 2013). Acresce que nestes adolescentes, os programas voltados à promoção da regulação emocional assentam nos pressupostos de que a hiperatividade, a impulsividade e o fraco autocontrolo são expressão de uma incapacidade de regular o comportamento através do uso de autoverbalizações, procurando desenvolver mecanismos de linguagem interna mais adaptativos (Kross et al., 2014; Salas et al., 2018). Um número crescente de investigações tem estudado a influência da escrita na reflexão de experiências adversas, salientando benefícios na compreensão e integração do problema (Lyubomirsky et al., 2006), no bem-estar e na saúde em geral (Frattaroli, 2006). Paralelamente, a literatura tem-se focado na valência lexical e no tipo de pronomes utilizados. Enquanto o pronome “eu” surge associado a um maior número de palavras negativas e a condições como a depressão, a ansiedade e a frustração (Edwards & Holtzman,

2017; Anderson et al., 2008; Grenell et al., 2019), o pronome “ele” parece aumentar o número de palavras positivas, emergindo como preditor de melhores relações interpessoais, de uma regulação emocional mais bem-sucedida e de melhorias na saúde, física e mental (Campbell & Pennebaker, 2003; Nook et al., 2020). Implicando um distanciamento linguístico, mediante o recurso à terceira pessoa, o *self-distancing* pode constituir um importante comando autorregulatório (Seah et al., 2021). No entanto, os seus efeitos na delinquência juvenil permanecem por explorar.

1.5. Objetivos e hipóteses de investigação

O presente estudo teve como objetivo avaliar o impacto do *self-distancing* na regulação emocional e no raciocínio moral de jovens delinquentes. Especificamente, pretendeu-se aferir de que forma o *self-distancing* influencia o afeto e a tomada de decisão moral, bem como quais os mecanismos cognitivos subjacentes a este processo. Neste sentido, realizamos um estudo quasi-experimental com jovens internados em centro educativo. Para efeitos de comparação, foram também incluídos jovens não delinquentes, provenientes de uma escola pública. A fim de avaliar o impacto da perspetiva linguística, ambos os grupos foram aleatoriamente distribuídos pelas condições *self-distancing* e *self-immersion*.

Delineamos quatro hipóteses de investigação. Em primeiro lugar, esperava-se que o *self-distancing* surgisse associado a níveis mais altos de afeto positivo e níveis mais baixos de afeto negativo, quando comparado com o *self-immersion* (H1). Na mesma linha, previmos que os participantes da condição *self-distancing* iriam evidenciar um maior número de decisões moralmente responsáveis do que os da condição *self-immersion* (H2). Tendo em conta a literatura acima revista, era expectável que estes efeitos fossem mais significativos no grupo delinvente do que no grupo não delinvente (H3).

É sabido que os jovens delinquentes apresentam dificuldades significativas ao nível da regulação emocional, estando estes défices intimamente relacionados com o processamento de informação (de Castro, 2004; Garofalo & Velotti, 2017; Negreiros, 2008). Estudos anteriores dizem-nos também que esta população experiencia mais frequentemente situações emocionalmente negativas, reforçadas, em parte, por eventos traumáticos na infância, como situações de abuso, negligência e/ou observação de violência na família (Baglivio et al., 2015; Basto-Pereira et al., 2016; Kemp et al., 2017). Ao fomentar uma visão

holística dos acontecimentos, facilitadora do seu insight, o *self-distancing* promove novas compreensões acerca do problema, suscetíveis de aumentar a emocionalidade positiva e diminuir a emocionalidade negativa (e.g., Ayduk & Kross, 2010; Michel-Kröhler et al., 2021; Seah et al., 2021). Similarmente, vários estudos têm demonstrado que os jovens delinquentes apresentam um julgamento moral imaturo, inferior ao dos não delinquentes, pautando-se por uma orientação individualista, pragmática e instrumental (Goldstein et al., 1998; Stams et al., 2006). Ao estimular interpretações mais abstratas e descontextualizadas, a perspetiva distanciada faz com que os indivíduos se demarquem dos aspetos concretos e incidentais que constituem determinada situação, passando a considerá-la de forma mais global (Kross & Grossmann, 2012; Wang et al., 2012, 2019). Pelas suas características, acreditávamos que o *self-distancing* poderia levar os jovens a transcender os seus pontos de vista egocêntricos e a equacionar novas possibilidades de resposta (Dorfman et al., 2021; Grossmann et al., 2021).

Por último, esperávamos que estes resultados fossem mediados por uma mudança de conteúdo cognitivo, designadamente pela menor recontagem e maior reconstrução do episódio evocado (H4). Ao enfatizar as causas, por oposição às consequências, o *self-distancing* promove uma análise mais objetiva, simples e coerente, permitindo ao indivíduo reinterpretar e atribuir novos significados à situação experienciada (Kross & Ayduk, 2011).

2. Método

2.1. Participantes

Para determinar o tamanho da amostra, efetuamos à priori uma análise de poder. Através do programa *GPower*, e tendo como referência os parâmetros - $d = 0.50$, $\alpha = .05$, $\beta = 0.80$ (Kross et al., 2012, 2005; Résibois et al., 2018a; White & Carlson, 2016) - verificamos serem necessários 53 participantes por forma a se detetarem diferenças estatisticamente significativas. A amostra foi constituída por 57 participantes do género masculino, subdivididos em dois grupos: delinquente e não delinquente.

Com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos ($M = 16.7$, $DP = 1.3$), o grupo delinquente foi composto por 31 jovens internados em dois centros educativos do norte ($n = 17$) e centro ($n = 14$) do país. A maioria era de nacionalidade portuguesa (90%), à exceção de três adolescentes oriundos do Brasil, Quénia e Costa do Marfim, e de nível socioeconómico médio-baixo (54.8%) e baixo (38.7%). Destes, 64.5% frequentava o ensino equivalente ao 9º ano e 25.8% ao 6º, estando os restantes no ensino secundário, mais concretamente, no 10º e 11º anos de escolaridade (6.5% e 3.2%, respetivamente). No que diz respeito ao internamento, cerca de 84% dos jovens encontrava-se a cumprir medida igual ou superior a 12 meses. Vinte estavam em regime semiaberto (64.5%), sete em regime aberto (22.6%) e quatro em regime fechado (12.9%). Em termos processuais, cada adolescente cometeu, em média, 2.3 delitos. Sensivelmente, 42% praticou crimes contra as pessoas, incluindo ofensas à integridade física, injúria e coação; 20% contra o património, entres eles destruição de propriedade, furto e roubo, e 32% crimes de ambas as categorias penais.

Provenientes de uma escola pública do concelho de Vila Nova de Gaia, o grupo não delinquente foi constituído por 26 participantes, todos de nacionalidade portuguesa. A idade dos jovens variou entre os 13 e os 18 anos ($M = 16.1$, $DP = 1.3$), apresentando a maior parte um nível socioeconómico médio (84.6%). Aproximadamente 85% frequentava o ensino secundário, em particular o 11º ano (50%), e 15% o 3º ciclo do ensino básico. Dois estudantes (7.7%) já reprovaram e doze (46.2%) foram alvo de medidas disciplinares, motivadas sobretudo por comportamentos inadequados em sala de aula, como ouvir música ou falar em excesso.

Análises preliminares revelaram que os grupos diferiam quanto ao nível socioeconómico, $\chi^2(3, N = 56) = 43.17$, $p < .001$, e de escolaridade, $\chi^2(5, N = 57) = 39.48$,

$p < .001$. No que respeita à idade, não foram encontradas diferenças significativas, contudo, o grupo delinquente tendia a ser mais velho, $t(55) = 1.76$, $p = .08$, $d = 1.3$.

2.2. Medidas

2.2.1. Dados sociodemográficos e processuais

Consideraram-se variáveis sociodemográficas, como o género, a idade, a nacionalidade, o nível socioeconómico e o nível de escolaridade. Nos jovens delinquentes, foram ainda consultadas informações sobre a duração do internamento, o regime em execução (grau de abertura ao exterior) e os motivos da institucionalização (número, tipo e categoria de crime). No grupo não delinquente, recolheram-se dados referentes ao percurso académico, nomeadamente à ocorrência de faltas disciplinares e eventuais retenções de ano (ver Apêndice A).

2.2.2. Tarefa de escrita

Por forma a recolher dados textuais em tempo real, a tarefa de escrita foi realizada com recurso ao *Handspy* (Alves et al., 2019). Concebido por uma equipa multidisciplinar de estudantes, professores e investigadores da Universidade do Porto, o *Handspy* é um programa informático que possibilita um estudo completo da escrita, desde o processo de composição até ao texto final (Alves et al., 2016, 2019). Cada adolescente recebeu uma caneta digital – *Neo smartpen M1* (Neo Smartpen Inc., Scotts Valley, CA, EUA) – e uma folha de papel micro-pontilhada, acompanhadas de uma breve explicação sobre o seu funcionamento. Uma vez que a caneta tem um formato muito semelhante ao das convencionais, imitando uma experiência de escrita comum, foi possível manter o ambiente ecológico associado a este ato (Alves et al., 2016). A utilização desta ferramenta permitiu examinar determinados marcadores linguísticos e, a partir destes, aferir os processos cognitivos e emocionais subjacentes a cada uma das perspetivas em estudo. Os textos foram alvo de uma análise temática dedutiva (Bardin, 2009), realizada por dois juízes que conheciam a presente investigação.

2.2.3. Afeto

A experiência afetiva dos participantes foi avaliada através da Escala de Afeto Positivo e de Afeto Negativo (PANAS), originalmente desenvolvida por Watson e

colaboradores (1988). Por se tratar de um instrumento acessível, de fácil compreensão e aplicável a uma grande variedade de contextos, optamos por recorrer à versão portuguesa avançada por Galinha e Pais-Ribeiro, em 2005 (ver Anexo A). Administrada antes e depois da atividade de escrita, a PANAS é constituída por duas subescalas – Afeto Positivo e Afeto Negativo -, cada uma com 10 itens. Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa “nada ou muito ligeiramente” e 5 “extremamente”, os jovens indicaram em que medida estavam a sentir cada emoção naquele momento, ou seja, no momento atual do seu preenchimento. A cotação foi obtida somando-se a pontuação atribuída pelos participantes a cada uma das subescalas (min = 10; máx = 50).

De um modo geral, a PANAS revelou uma boa consistência interna nos dois momentos de avaliação, quer para o afeto positivo ($T_1: \alpha = .87$, $T_2: \alpha = .88$), quer para o afeto negativo ($T_1: \alpha = .76$, $T_2: \alpha = .88$). Analogamente, a correlação entre as duas subescalas situou-se perto do zero ($T_1: r = -.06$, $p = .68$, $T_2: r = -.19$, $p = .16$). Estes valores aproximam-se daqueles reportados pelos autores (afeto positivo: $\alpha = .86$; afeto negativo: $\alpha = .89$; $r = -.10$), sugerindo uma boa adequação do instrumento (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

2.2.4. Decisão moral

Foi apresentado aos jovens um dilema moral adaptado do programa ART (Goldstein et al., 1998). Ao abordar uma temática relacionada com a adolescência, logo, potencialmente próxima da realidade dos participantes, utilizamos um dilema envolvendo substâncias psicoativas. Grosso modo, a situação retrata o momento em que João é confrontado com a partilha do seu irmão, Miguel, de que começou a traficar drogas para ajudar financeiramente os pais, pedindo-lhe que guarde segredo (ver Apêndice B).

Concluída a leitura do dilema, os adolescentes responderam a sete perguntas, selecionando para cada uma delas, uma de três opções. Por exemplo, à questão “Deveria o João contar ou não a outras pessoas o que faz o seu irmão?”, deveriam assinalar uma das seguintes alternativas – “deveria contar”, “não deveria contar”, “não sei” -, justificando, de seguida, a sua decisão. A cada pergunta era introduzido um novo cenário, sendo a consistência interna entre as mesmas moderada ($\alpha = .70$). As decisões dos jovens foram avaliadas por dois juizes independentes, que desconheciam o desenho e objetivos do estudo. Para cada participante, o conjunto de respostas foi integrado num dos quatro estádios de raciocínio moral teorizados por Goldstein et al. (1998). A decisão moral foi calculada obtendo-se a média das classificações dos juizes, cujo grau de concordância, medido previamente pelo coeficiente de correlação intraclasse, foi bom, $ICC(57) = .82$ (Koo & Li,

2016). Consideraram-se respostas moralmente responsáveis aquelas que traduziam uma visão de cooperação e mutualidade (estádios 3 e 4), e respostas moralmente irresponsáveis aquelas que exprimiam uma visão egocêntrica e instrumental (estádios 1 e 2).

2.2.5. Conteúdo cognitivo

Para avaliar o conteúdo cognitivo - a maior tendência a recontar ou reconstruir determinada experiência -, recorremos a três tipos de medidas. Tendo por base o estudo de Kross et al. (2012), avaliamos o índice de recontagem e de reconstrução (IRR) a partir da percepção dos participantes (AutoIRR). Numa escala de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*), solicitou-se que indicassem em que medida concordavam com cinco afirmações, a primeira operacionalizando a recontagem e as restantes quatro, a reconstrução: “Enquanto escrevia sobre a minha experiência, os meus pensamentos centraram-se no que aconteceu – no que foi dito, no que foi feito, no que senti”; “Enquanto escrevia sobre a minha experiência, apercebi-me de uma coisa que me fez pensar de forma diferente sobre o que aconteceu”, “Escrever sobre a minha experiência, levou-me a perceber melhor porque é que reagi daquela maneira”; “Enquanto escrevia sobre a minha experiência, tive a sensação de que o problema ficou resolvido” e “Escrever sobre a minha experiência, permitiu-me ter uma compreensão mais clara e coerente do que aconteceu” (ver Apêndice C). A recontagem foi determinada pela pontuação direta atribuída ao primeiro item (min = 1; máx = 5) e a reconstrução pela média aritmética das quatro afirmações correspondentes. À semelhança do estudo original ($\alpha = .72$), a consistência interna entre estas foi moderada ($\alpha = .74$).

Paralelamente, os textos dos participantes foram classificados por dois juízes independentes no que respeita à proporção de afirmações de recontagem e de reconstrução (HeteroIRR). Este registo foi efetuado mediante uma escala de três pontos, em que 0 corresponde a “nada”, 1 a “um pouco” e 2 a “muito”. Seguindo diretrizes de codificação estabelecidas noutras investigações (Kross & Ayduk, 2008, 2009; Kross et al., 2005, 2011), a recontagem foi operacionalizada como a extensão em que os jovens descreveram a cadeia específica de eventos, comportamentos e sentimentos experienciados (e.g., “Ele disse-me”). Já a reconstrução, foi operacionalizada como o grau em que procuraram conferir sentido à sua experiência, indicando a consideração de outras situações (passadas e/ou atuais) e descrevendo uma mudança ou realização na forma como compreenderam o acontecimento narrado (e.g., “Agora que estou a pensar nisso”; “Olhando para trás”). Verificado um bom acordo entre os juízes, tanto para a recontagem, $ICC(57) = .86$, como para a reconstrução, $ICC(57) = .89$, calculou-se a média para ambos os construtos.

Por fim, efetuamos uma análise linguística. Através do software EMOTAIX, que se encontra incorporado na aplicação *Handspy*, analisamos a frequência de palavras positivas e negativas que compunham os textos. Para uma avaliação mais rigorosa, esta quantificação foi também revista por dois juízes, conhecedores das populações em estudo.

2.3. Procedimento

Num primeiro momento, submeteu-se um requerimento formal à DGRSP, solicitando a realização do presente estudo junto de jovens internados em centro educativo. Emitido o despacho de autorização, contactamos os estabelecimentos com disponibilidade para colaborar, no sentido de agendar e discutir detalhes práticos relativos à concretização do estudo. De igual modo, contactou-se o conselho executivo de um agrupamento escolar de Vila Nova de Gaia. Com o objetivo de emparelhar os grupos, convocou-se a participação de estudantes com idades semelhantes às dos jovens delinquentes, endereçando-se, quando aplicável, uma declaração de consentimento informado a facultar aos encarregados de educação (ver Apêndice D).

Decorrida entre os meses de maio e junho de 2022, a recolha de dados foi realizada individualmente e teve uma duração aproximada de 30 minutos. Nos dois grupos, o procedimento foi idêntico. Aos participantes foi inicialmente entregue o consentimento informado (ver Apêndice E). A par dos objetivos do estudo, do caráter voluntário da participação e da garantia de confidencialidade e anonimato dos dados, os adolescentes foram informados de que as tarefas a realizar não constituíam um teste, não havendo respostas certas ou erradas. Obtido o seu consentimento, foram aleatoriamente distribuídos pelas condições *self-distancing* (grupo delinquente: $n = 17$; grupo não delinquente: $n = 15$) e *self-immersion* (grupo delinquente: $n = 14$; grupo não delinquente: $n = 11$), começando por completar a PANAS. Entretanto, num espaço de 10 minutos, foi-lhes pedido para recordar um evento interpessoal negativo (e.g., discussão), para o analisar e escrever a corrente de pensamentos despoletada por essa memória. As instruções fornecidas foram adaptadas daquelas que Dorfman et al. (2021) e Grossmann et al. (2021) utilizaram nos seus trabalhos, visto tratar-se das que mais se aproximavam da metodologia adotada, e pretendida, para esta investigação. Enquanto a condição *self-immersion* foi instruída a realizar uma análise na primeira pessoa, mediante o recurso ao pronome “Eu” (“Eu penso”; “Eu sinto”; ver Apêndice F), os participantes da condição *self-distancing* foram instruídos a adotar uma

perspetiva na terceira pessoa, referindo-se a si próprios pelo nome e/ou através do pronome “Ele” (“Ele pensa”; “Ele sente”; ver Apêndice G). Finalizada esta tarefa, foi-lhes novamente administrada a PANAS, seguido do dilema do João e das cinco afirmações avaliando o índice de recontagem e de reconstrução (AutoIRR). No grupo delinquente, consultaram-se ainda os processos jurídicos de cada adolescente, para recolha de dados sociodemográficos e processuais. Nos jovens não delinquentes, estas informações foram obtidas através de um questionário de autorrelato.

No final da intervenção, a fim de se evitar enviesamentos relacionados com a caligrafia ou a ortografia dos participantes, os textos foram datilografados sem erros ortográficos (Berninger & Swanson, 1994). Como tal, para cada jovem, foi criado um documento *Word* com a respetiva composição.

3. Resultados

Para a análise dos dados, recorremos ao programa IBM SPSS Statistics (Statistical Package for Social Sciences), versão 27. Após a realização de análises descritivas, e estando o pressuposto da normalidade assegurado (ver Quadro 1), procedeu-se à utilização de testes paramétricos (Kim, 2013). Por forma a avaliar se o afeto, a decisão moral e o conteúdo cognitivo diferiam significativamente entre os grupos, em função da perspetiva adotada, conduzimos análises de variância (ANOVAs). Para a experiência afetiva, foram realizadas duas ANOVAs medidas repetidas 2 (tempo) x 2 (grupo) x 2 (perspetiva) - uma para o afeto positivo e outra para o afeto negativo. Por seu turno, a decisão moral, assim como as medidas que aferem o conteúdo cognitivo, foram avaliadas através de ANOVAs fatoriais intersujeitos 2 (grupo) x 2 (perspetiva). O grupo (delinquente vs. não delinquente) e a perspetiva linguística (*self-distancing* vs. *self-immersion*) constituíram as variáveis independentes, ao passo que o afeto, a decisão moral e o conteúdo cognitivo as variáveis dependentes.

Quadro 1

Estatística Descritiva (Média, Desvio-Padrão, Assimetria e Curtose) das Medidas Estudadas

Medidas	Grupo Delinquente (n = 31)				Grupo Não Delinquente (n = 26)			
	M	DP	Assimetria	Curtose	M	DP	Assimetria	Curtose
Afeto ^a								
Positivo (antes)	24.5	1.2	0.5	-0.4	26.5	1.6	0.5	-0.1
Negativo (antes)	13.7	0.7	1.4	2.9	13.1	0.9	2.1	3.7
Positivo (depois)	23.1	1.5	1.3	2.4	23.8	1.7	0.6	-1.0
Negativo (depois)	16.7	1.1	1.5	2.1	17.3	1.4	1.1	0.1
Decisão Moral	2.5	0.2	-0.5	-1.2	3.2	0.1	-0.7	-0.6
AutoIRR								
Recontagem	4.0	0.1	-0.7	1.5	4.2	0.1	-0.3	-0.8
Reconstrução	3.2	0.2	-0.2	-0.002	2.8	0.2	0.3	-0.9
HeteroIRR								
Recontagem	1.1	0.1	-0.03	-0.9	1.2	0.1	-0.5	-1.0
Reconstrução	0.8	0.1	0.2	-1.0	1.0	0.1	-0.1	-0.04
Análise Linguística								
Palavras positivas	1.5	0.3	1.4	1.2	0.8	0.2	1.2	0.3
Palavras negativas	6.4	0.8	2.3	7.9	6.4	0.6	0.8	0.5

Nota. IRR = Índice de Recontagem e de Reconstrução. ^a O afeto foi medido antes e depois da tarefa de escrita.

3.1. Tarefa de escrita

De um modo geral, os participantes recordaram episódios envolvendo pessoas com quem mantêm uma relação de afetividade. Enquanto os jovens não delinquentes narraram principalmente sobre a ocorrência de discussões e outros desentendimentos, o grupo delinquente refletiu sobretudo acerca de comportamentos e atitudes pessoais, bem como sobre a vivência de eventos traumáticos. Os acontecimentos evocados foram caracterizados como emocionalmente negativos, fazendo emergir, entre outras, emoções de desânimo, ansiedade, ira e arrependimento (ver Quadro 2).

Quadro 2

Análise Temática da Tarefa de Escrita

Análise Temática	Grupo Delinquente		Grupo Não Delinquente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Eventos narrados				
Conflitos	7	22.6	13	50
Ações pessoais	12	38.7	4	15.4
Acidentes	1	3.2	3	11.5
Perda	3	9.7	6	23.1
Abandono	5	16.1	-	-
Violência doméstica	2	6.5	-	-
Internamento	1	3.2	-	-
Atores				
Família	12	38.7	9	34.6
Amigos	11	35.8	11	42.3
Outros (e.g., vítimas)	9	29.0	6	23.1
Emoções				
Raiva	20	64.5	13	50
Tristeza	19	61.3	20	76.9
Culpa	13	41.9	9	34.6
Remorsos	13	41.9	10	38.5
Vergonha	7	22.6	-	-
Medo	5	16.1	5	19.2
Angústia	7	22.6	5	19.2
Frustração	6	19.4	5	19.2
Ressentimento	6	19.4	4	15.4
Embaraço	3	9.7	-	-
Humilhação	1	3.2	3	11.5

3.2. Afeto

Os resultados obtidos revelaram um efeito principal de tempo (ver Quadro 3), tanto para o afeto positivo, $F(1, 53) = 7.60$, $p = .008$, $\eta_p^2 = .13$ (ver Figura 1), como para o afeto

negativo, $F(1, 53) = 19.32$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .26$, evidenciando um decréscimo das emoções positivas (T_1 : $M = 25.4$, $DP = 7.6$, T_2 : $M = 23.4$, $DP = 8.4$) e um aumento das emoções negativas (T_1 : $M = 13.4$, $DP = 4.2$, T_2 : $M = 17.0$, $DP = 6.6$) após a atividade de escrita.

Adicionalmente, observamos uma interação de segunda ordem, $F(1, 53) = 5.52$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .09$ (ver Figura 1a). Em particular, no grupo não delinquente verificou-se uma descida do afeto positivo após a tarefa de escrita, $F(1, 53) = 4.33$, $p = .05$, $\eta_p^2 = .15$, especialmente acentuada na condição *self-distancing* (T_1 : $M = 27.1$, $DP = 8.6$, T_2 : $M = 22.9$, $DP = 9.4$). Não foram encontrados outros efeitos significativos, $p > .05$.

Quadro 3

Pontuação da PANAS Antes e Depois da Tarefa de Escrita

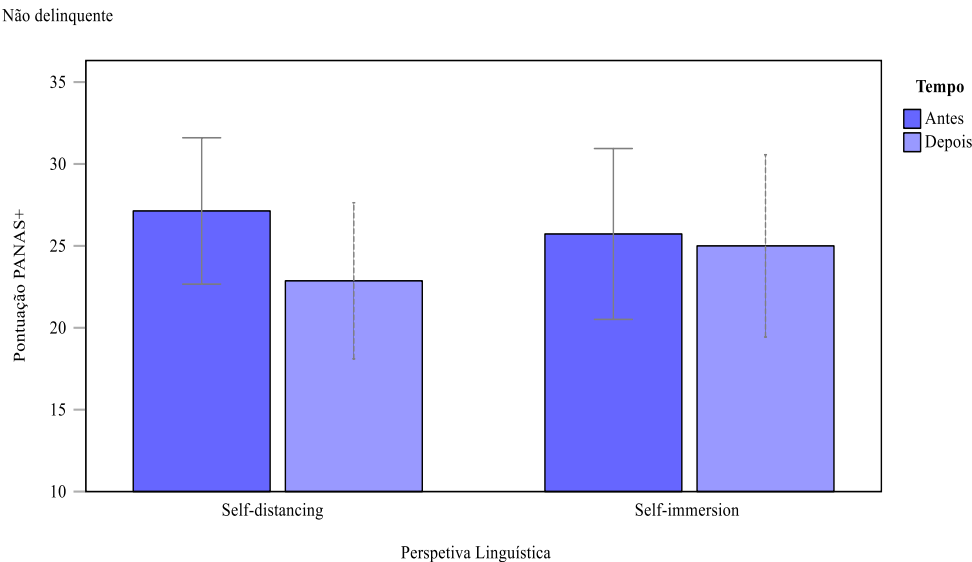
Afeto	Antes		Depois		$F(1, 53)$	η_p^2
	M	DP	M	DP		
Afeto Positivo						
Interessado	3.4	0.1	3.2	0.2	3.23	.06
Excitado	1.8	0.1	1.8	0.1	0.46	.01
Surpreendido	2.3	0.1	2.4	0.2	0.37	.01
Caloroso	2.0	0.2	2.2	0.2	1.10	.02
Entusiasmado	2.8	0.2	2.4	0.2	6.21*	.11
Orgulhoso	2.5	0.2	2.1	0.2	2.95	.05
Encantado	2.1	0.1	1.8	0.1	4.51*	.08
Inspirado	2.6	0.2	2.1	0.2	8.77*	.14
Determinado	2.8	0.2	2.5	0.2	2.79	.06
Ativo	3.2	0.1	2.8	0.2	15.76***	.23
Afeto Negativo						
Perturbado	1.3	0.1	1.9	0.1	16.52***	.24
Atormentado	1.2	0.1	1.7	0.1	12.97***	.20
Culpado	1.4	0.1	1.9	0.2	10.24*	.16
Assustado	1.1	0.1	1.5	0.1	17.37***	.25
Repulsa	1.2	0.1	1.2	0.1	0.18	.003
Irritado	1.5	0.1	2.0	0.2	7.49*	.12
Remorsos	1.4	0.1	1.7	0.1	3.93*	.07
Nervoso	1.8	0.1	2.2	0.2	8.84*	.14
Trémulo	1.3	0.1	1.6	0.1	6.54*	.11
Amedrontado	1.2	0.2	1.3	0.1	0.96	.02

* $p < .05$. *** $p < .001$.

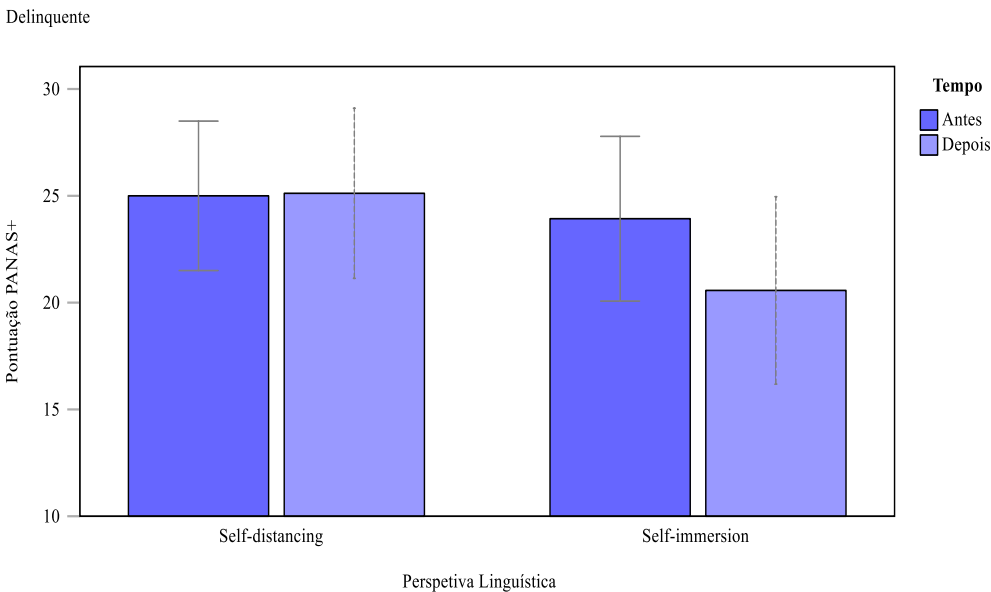
Figura 1

Resultados da ANOVA Fatorial para o Afeto Positivo

A



B

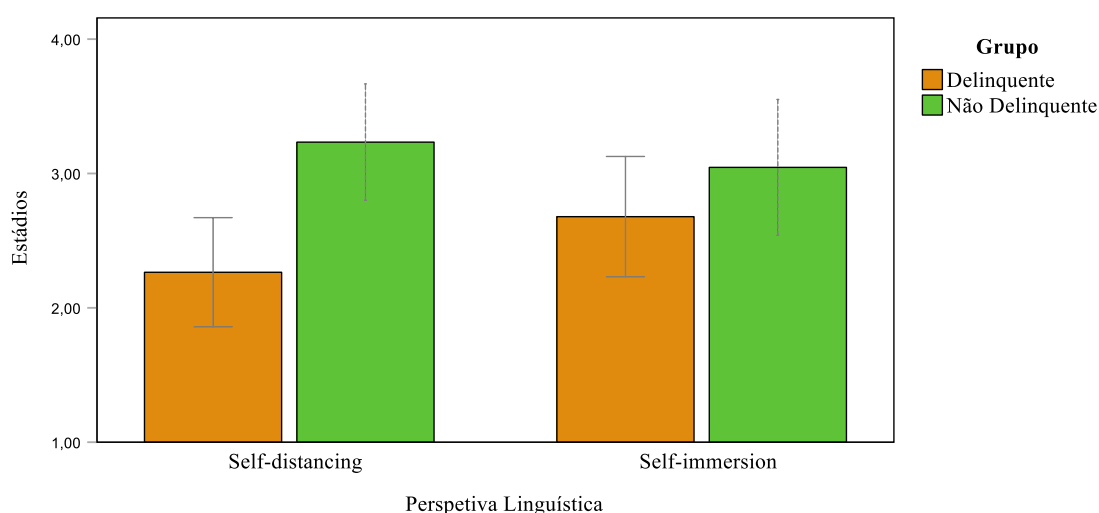


3.3. Decisão moral

Os resultados demonstraram a existência de um efeito principal de grupo, $F(1, 53) = 8.87$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .14$ (ver Figura 2), indicando que os jovens não delinquentes ($M = 3.2$, $DP = 0.8$) apresentaram um maior número de decisões moralmente responsáveis comparativamente aos jovens delinquentes ($M = 2.5$, $DP = 0.9$). Pelo contrário, os efeitos da perspectiva, $F(1, 53) = 0.25$, $p = .62$, $\eta_p^2 = .01$, bem como da interação grupo x perspectiva, $F(1, 53) = 1.80$, $p = .19$, $\eta_p^2 = .03$, não foram significativos.

Figura 2

Resultados da ANOVA Fatorial para a Decisão Moral



3.4. Conteúdo cognitivo

Quer para o AutoIRR, quer para a análise linguística não foram encontrados resultados significativos, $p > .05$, o que sugere que os índices de recontagem e de reconstrução foram equivalentes nos dois grupos e perspectivas em estudo. Não obstante, o *self-distancing* surgiu associado a níveis mais elevados de recontagem do que reconstrução (ver Quadro 4).

Quadro 4

AutoIRR e Análise Linguística da Perspetiva Self-distancing

Conteúdo cognitivo	Grupo Delinvente (<i>n</i> = 17)		Grupo Não Delinvente (<i>n</i> = 15)	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
AutoIRR				
Recontagem	4.1	0.6	4.1	0.7
Reconstrução	3.1	0.9	2.9	1.0
Análise Linguística				
Palavras positivas	1.3	2.1	1.4	1.1
Palavras negativas	6.0	5.8	6.1	2.8

Já para o HeteroIRR, na avaliação da recontagem, embora não se tenham verificado efeitos principais dos fatores grupo, $F(1, 53) = 0.32$, $p = .58$, $\eta_p^2 = .01$, e perspetiva, $F(1, 53) = 0.26$, $p = .61$, $\eta_p^2 = .01$, o efeito da interação foi significativo, $F(1, 53) = 5.33$, $p = .03$, $\eta_p^2 = .09$.

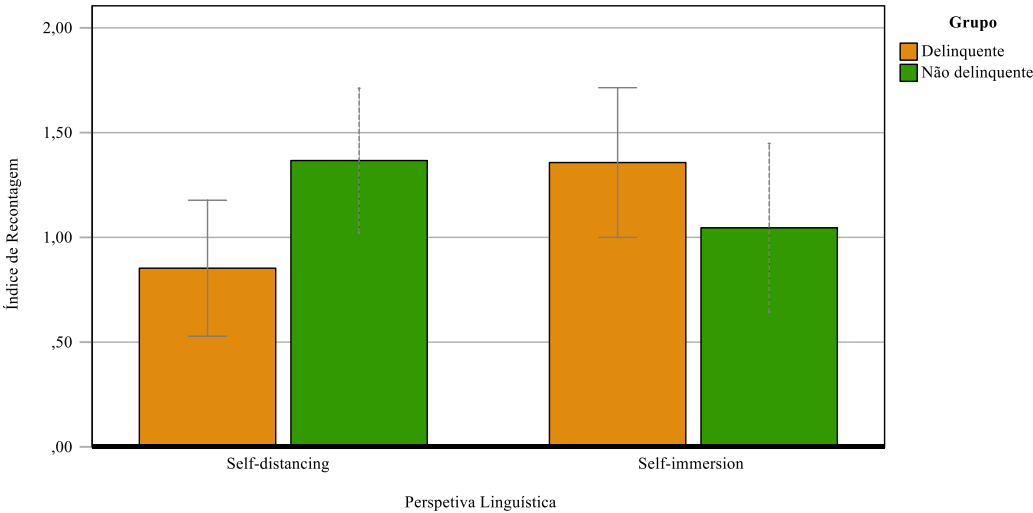
Enquanto no grupo não delinvente, a recontagem não foi influenciada pela perspetiva linguística, $F(1, 24) = 1.26$, $p = .27$, $\eta_p^2 = .05$, no grupo delinvente, esta tendência foi mais elevada na condição *self-immersion* ($M = 1.4$, $DP = 0.6$) do que na condição *self-distancing* ($M = 0.9$, $DP = 0.6$), $F(1, 29) = 5.10$, $p = .03$, $\eta_p^2 = .15$. Por outro lado, se para a perspetiva *self-immersion* não foram encontradas diferenças entre os grupos, $F(1, 23) = 1.54$, $p = .23$, $\eta_p^2 = .06$, no que diz respeito ao *self-distancing*, os jovens não delinquentes ($M = 1.4$, $DP = 0.8$) apresentaram níveis mais elevados de recontagem do que os jovens delinquentes ($M = 0.9$, $DP = 0.6$), $F(1, 30) = 4.32$, $p = .05$, $\eta_p^2 = .13$ (ver Figura 3a).

Relativamente à reconstrução, não foram encontrados efeitos significativos para o grupo, $F(1, 53) = 1.38$, $p = .25$, $\eta_p^2 = .03$, nem para a interação grupo x perspetiva, $F(1, 53) = 0.02$, $p = .90$, $\eta_p^2 < .001$. Pelo contrário, observou-se um efeito principal da perspetiva linguística, $F(1, 53) = 10.98$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .17$ (ver Figura 3b), indicando que os participantes da condição *self-immersion* ($M = 1.2$, $DP = 0.6$) apresentaram índices mais elevados de reconstrução por comparação àqueles da condição *self-distancing* ($M = 0.7$, $DP = 0.6$).

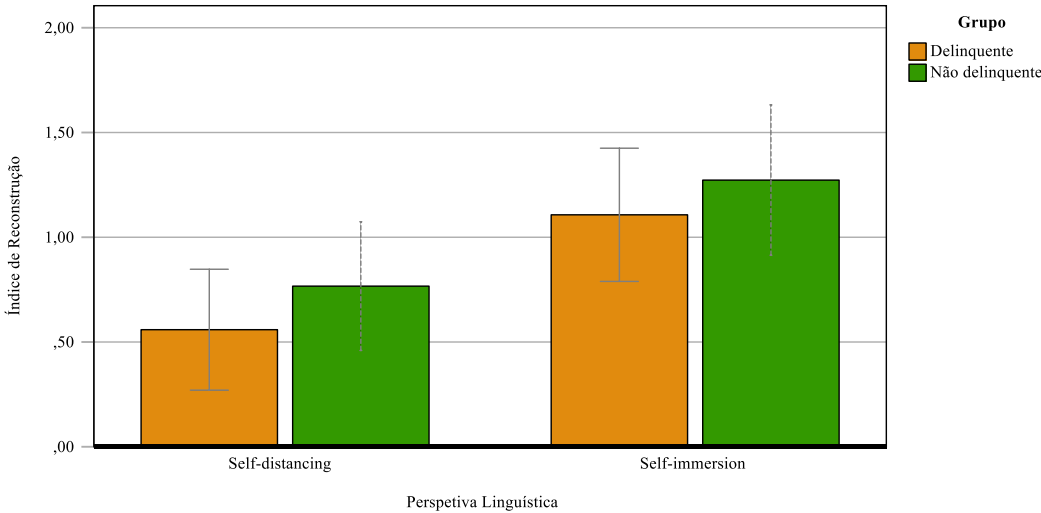
Figura 3

Resultados da ANOVA Fatorial para o HeteroIRR

A



B



4. Discussão

Vários estudos associaram o *self-distancing* ao processamento adaptativo de experiências adversas (Ayduk & Kross, 2010; Grenell et al., 2019; Kross & Ayduk, 2011; Kross et al., 2012; Margola et al., 2018). Estando os jovens delinquentes particularmente vulneráveis ao afeto negativo (Garofalo & Velotti, 2017; White et al., 2015; Yoshikawa et al., 2021), e atendendo ao enviesamento egocêntrico que os caracteriza (Goldstein et al., 1998), o presente estudo procurou avaliar o impacto do *self-distancing* na regulação emocional e no raciocínio moral de tais adolescentes.

A investigação tem demonstrado que a perspectiva distanciada estimula interpretações mais latas e objetivas que facilitam a ressignificação e a compreensão de eventos negativos (Kross & Ayduk, 2009, 2011; Kross et al., 2012). Ao favorecer o seu insight, acredita-se que o *self-distancing* lhes permite conferir estrutura e coerência, contribuindo para a modulação positiva da experiência emocional a eles adstrita – por oposição ao *self-immersion*, cuja atenção ao detalhe parece agudizá-la (Ayduk & Kross, 2010; Kross et al., 2011). Baseados nestas evidências, avaliamos a resposta afetiva dos jovens antes e depois da tarefa de escrita. Os efeitos encontrados indicaram um aumento do afeto negativo, nos dois grupos e condições, acompanhado da diminuição do afeto positivo, especialmente nos jovens não delinquentes da condição *self-distancing*. Contrariamente ao esperado, o *self-distancing* não parece ter promovido o ajustamento emocional dos participantes.

Duas ordens de razões podem ser avançadas. Em primeiro lugar, além de terem recordado um evento negativo, o que por si só é suscetível de desencadear sentimentos desagradáveis, é possível que estes resultados se devam ao tipo de emoções elicitadas. A literatura tem diferenciado duas grandes categorias: por um lado as emoções básicas, como a alegria, a raiva e a tristeza, entendidas como inatas, pré-organizadas e intrínsecas ao desenvolvimento do ser humano, e, por outro lado, as emoções autoconscientes, como a culpa, a vergonha e o orgulho, estritamente ligadas a funções e estruturas sociocognitivas (Izard, 1992; Tracy & Robins, 2004). Pese embora eficaz para as primeiras, estudos anteriores têm constatado que o *self-distancing* não parece atenuar as segundas, podendo, em certas circunstâncias, exacerbá-las (Bornstein et al., 2021; Katzir & Eyal, 2013; Wallace-Hadrill & Kamboj, 2016). De modo análogo, alguns autores admitem que o *self-distancing* é responsável por ativar emoções autoconscientes, ao facilitar processos de autoavaliação, nos quais o self é simultaneamente objeto de observação e (des)aprovação (Tracy & Robins,

2004). Lau et al. (2009) verificaram, por exemplo, que refletir sobre uma experiência de exclusão social na terceira pessoa resultou em níveis de afeto negativo mais persistentes, em parte motivados por pensamentos ruminantes do porquê de se ter sido excluído. Tendo narrado sobre um acontecimento interpessoal, a reflexão efetuada pode ter elicitado nos jovens emoções autoconscientes, como culpa ou vergonha, agravando assim o seu estado emocional. Com efeito, as respostas afetivas dos adolescentes denotaram um ligeiro decréscimo do orgulho e um aumento dos sentimentos de culpa e remorso após a atividade de escrita, emoções também elas identificadas na análise temática dos textos.

Em segundo lugar, assinala-se o tipo de foco emocional utilizado pelos participantes. De acordo com Kross et al. (2005), para que o *self-distancing* seja adaptativo, é condição necessária que os indivíduos analisem as causas que subjazem determinado acontecimento, isto é, que adotem uma abordagem centrada no porquê de ter acontecido. Advoga-se que a ênfase nos motivos, em detrimento das consequências, ocasiona apreciações mais amplas e descontextualizadas que permitem elaborar e integrar o episódio evocado. Em contrapartida, uma abordagem centrada no que aconteceu ativa representações concretas e descritivas das emoções experienciadas, resultando em efeitos emocionais decrementais (Ayduk & Kross, 2010; Kross et al., 2005). Ao contrário do reportado noutras investigações, e por nós hipotetizado, o *self-distancing* originou índices mais elevados de recontagem do que reconstrução, principalmente no grupo não delinvente, o que se poderá relacionar com a maior facilidade de expressão escrita e emocional destes adolescentes (Snowling et al., 2000). Os resultados sugerem que os participantes descreveram meramente a sua experiência, focando-se na sequência de eventos e sentimentos vivenciados – no que foi dito, no que foi feito, no que sentiram -, sem analisarem as causas desse mesmo acontecimento. Vários estudos têm realçado que a recordação de experiências adversas *per se* é passível de aumentar o afeto negativo (Dorfman et al., 2021; Kross & Ayduk, 2011; White et al., 2015). Na ausência de uma componente de análise, a recordação aumenta a acessibilidade a esquemas negativos, promove vieses cognitivos e favorece processos de ruminação, sendo muitas vezes utilizada como estratégia de evitamento (Ayduk & Kross, 2010; Kross et al., 2012).

Por seu turno, quando comparado com o *self-distancing*, o *self-immersion* surgiu associado a índices mais elevados de reconstrução, o que pode ser explicado por um efeito de familiaridade/novidade. Se a utilização do pronome “eu” é bastante comum, tanto na escrita como no processamento informacional, o mesmo não acontece com a utilização do pronome “ele” ou do nome próprio. Como tal, é possível que a perspetiva distanciada tenha

exigido um esforço cognitivo acrescido, reclamando mais recursos cognitivos que poderão ter interferido com a capacidade dos jovens de explorar e analisar a sua experiência emocional (Giovanetti et al., 2019). Em todo o caso, estes resultados levantam múltiplas questões, desde logo se o padrão afetivo dos participantes derivou de um possível evitamento, da não familiaridade com o *self-distancing* ou de uma confluência entre os dois. De notar que os efeitos encontrados foram significativos na avaliação dos juízes (HeteroIRR), mas não na perceção dos participantes (AutoIRR).

No que concerne ao raciocínio moral, previmos que o *self-distancing* iria influenciar positivamente o juízo dos adolescentes. Dada a sua natureza transcendente, a perspetiva distanciada permite que os indivíduos se afastem de aspetos concretos e incidentais, passando a considerar as situações no seu todo (Kross & Grossmann, 2012; Wang et al., 2012, 2019). Os resultados obtidos revelaram que os jovens não delinquentes apresentaram um maior número de decisões moralmente responsáveis do que os jovens delinquentes, efeito que não foi mediado pela perspetiva linguística. Regra geral, o grupo delincente inscreveu-se no estágio 2 de raciocínio moral (contratos), caracterizado por uma orientação egocêntrica, calculista e instrumental (Goldstein et al., 1998). Na sua maioria, os jovens decidiram que o João deveria contar a outras pessoas que o Miguel trafica drogas, sobretudo pelo risco de ser descoberto e detido pela polícia. Já o grupo não delincente posicionou-se no estágio 3 (mutualidade), procurando compreender não só os motivos do comportamento de Miguel, como as implicações de uma eventual denúncia. Este resultado é consistente com dados suportados na literatura que indicam que os jovens delinquentes apresentam um julgamento moral imaturo, raciocinando a níveis mais baixos do que os não delinquentes (Nelson et al., 1990; Romeral et al., 2018; Stams et al., 2006). Algumas linhas de investigação têm também preconizado o papel de variáveis sociodemográficas. Em particular, os estudos realizados demonstram que o juízo moral tende a ser mais complexo quanto maior o nível socioeconómico e de escolaridade, dada a maior capacidade de crítica e confronto de perspetivas (Caravita et al., 2012; Doyle & O’Flaherty, 2013). No presente estudo, o nível socioeconómico e de escolaridade dos jovens delinquentes é mais baixo do que os dos não delinquentes, o que poderá igualmente ter contribuído para as diferenças encontradas.

Quanto às limitações desta investigação, aponta-se primeiramente o tamanho amostral. Apesar de o número de participantes ser concordante com as análises de poder efetuadas à priori, e de se terem encontrado resultados significativos, muitas medidas não atingiram significância estatística, e outras apenas tiveram efeitos moderados, o que se

poderá dever ao número reduzido de jovens em cada grupo. Além disso, não foi possível realizar este estudo com adolescentes do género feminino, essencial para avaliar se o *self-distancing* varia em função do género. No que diz respeito à decisão moral, uma vez que não medimos o raciocínio moral dos participantes antes da atividade de escrita, não conseguimos aferir se a perspetiva adotada terá ou não influenciado as respostas dos jovens, de tal modo que um desenho longitudinal teria sido importante para analisar esta questão. São, ainda, limitações, o possível efeito de contaminação observado no grupo delincente, em que os participantes partilharam entre si as tarefas realizadas, e a não avaliação da prática de comportamentos delitivos por parte dos jovens não delinquentes, não sendo possível afirmar que nunca tenham cometido qualquer tipo de atividade criminal. Assim, para uma delimitação mais rigorosa dos grupos, consideramos que estudos futuros deverão proceder a uma despistagem inicial do comportamento delincente, por exemplo, através da Escala de Condutas Antissociais e Delitivas (ECAD), já adaptada para a população portuguesa e com qualidades psicométricas robustas (Formiga et al., 2015). A par de uma avaliação preliminar do raciocínio moral e da inclusão de raparigas, seria também pertinente alargar o tamanho da amostra. Um maior número de participantes, nos dois grupos e condições, permitiria examinar com mais precisão o impacto de cada perspetiva linguística. A participação dos seis centros educativos do país seria, pois, de suma relevância.

Atendendo aos resultados obtidos, seria importante que futuras investigações analisassem mais detalhadamente o tipo de emoções evocadas durante o processo reflexivo. A literatura diz-nos que a ação do *self-distancing* é adaptativa para emoções básicas, mas aparentemente danosa para emoções autoconscientes (Wallace-Hadrill & Kamboj, 2016). Neste sentido, e considerando que no presente estudo apenas interrogamos os participantes sobre a experiência de culpa, orgulho e remorsos, seria importante questioná-los sobre outras emoções autoconscientes, como a vergonha, a humilhação e o embaraço, as quais emergiram da análise temática dos textos. À semelhança de Katzir e Eyal (2013), poderia ser relevante solicitar-lhes para refletir sobre ambas as categorias emocionais, comparando depois os seus efeitos. Concomitantemente, acreditamos que os jovens beneficiariam de maior orientação na atividade de escrita. Embora lhes tenha sido pedido para recordar um evento negativo e refletir sobre as suas causas, a maioria dos participantes limitou-se a relatar o que acontecera. Face a esta tendência descritiva, poderia ser interessante fornecer-lhes instruções de forma gradativa, pedindo-lhes primeiro para contar o que aconteceu, seguido do porquê de ter acontecido e de como hoje percecionam esse acontecimento. Podendo alguns jovens ter

evitado refletir sobre a sua experiência, estudos posteriores deverão acautelar a existência de um possível evitamento.

São duas as principais contribuições deste estudo. À data, esta é a primeira investigação que relaciona o *self-distancing* com a delinquência juvenil. Partindo da evidência científica que sustenta o *self-distancing*, conduzimos uma intervenção exploratória direcionada a áreas carenciadas nos jovens delinquentes, apoiando-nos numa multiplicidade de medidas. A utilização de instrumentos de autorrelato, complementados com medidas independentes, possibilitou um estudo detalhado dos efeitos do *self-distancing*. A inclusão de um grupo não delincente permitiu comparar e avaliar o tamanho relativo desses efeitos. Consequentemente, este trabalho contribui para ampliar o conhecimento sobre as potencialidades e limites do *self-distancing*, ao mesmo tempo que assevera a importância da produção narrativa enquanto veículo privilegiado de acesso à experiência emocional. Os resultados aqui encontrados traçam novos desafios e pontos de partida para a investigação nesta área.

5. Conclusão

A delinquência juvenil constitui um fenómeno de forte problematização social. A relevância que lhe é reconhecida, tem-lhe conferido um lugar de destaque na discussão pública e científica, projetando-a para as agendas políticas de diversos países. Um pouco por todo o mundo, avultam-se os estudos sobre a sua etiologia e manifestações comportamentais, orientados para a compreensão da delinquência juvenil e desenho de formas de prevenção e intervenção mais eficazes.

Conscientes do papel da linguagem no funcionamento cognitivo e emocional, e dos benefícios regulatórios atribuídos ao *self-distancing*, examinamos o seu impacto na vulnerabilidade sócio-afetiva, e também moral, que caracteriza aquele fenómeno. Relativamente simples de executar, o *self-distancing* poderia afigurar uma nova estratégia a implementar com jovens delinquentes, sendo fácil a sua integração em programas já existentes - de regulação emocional, treino moral ou competências sociais. A relação custo-eficiência a si associada poderia, inclusive, potenciar esta inclusão ao se tratar de uma técnica que requer poucos recursos humanos e materiais.

Embora contrários ao que se antevia, os resultados encontrados neste estudo levantam múltiplas questões sobre as potencialidades e limitações do *self-distancing*, abrindo caminho para direções futuras de investigação. Numa intervenção que se move na dialética entre cognição e emoção, é necessário compreender quando e em que circunstâncias e condições o *self-distancing* é suscetível de ser neutro ou adaptativo.

6. Referências

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.87.1.49>
- Alia-Klein, N., Gan, G., Gilam, G., Bezek, J., Bruno, A., Denson, T. F., Hendler, T., Lowe, L., Mariotti, V., Muscatello, M. R., Palumbo, S., Pellegrini, S., Pietrini, P., Rizzo, A., & Verona, E. (2020). The feeling of anger: From brain networks to linguistic expressions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 108, 480-497. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.12.002>
- Alves, R. A., Limpo, T., Fidalgo, R., Carvalhais, L., Pereira, L. Á., & Castro, S. L. (2016). The impact of promoting transcription on earling text production: effects on bursts and pauses, levels of written language, and writing performance. *Journal of Educacional Psychology*, 108(5), 665-679. <https://doi.org/10.1037/edu0000089>
- Alves, R. A., Leal, J. P., & Limpo, T. (2019). Using HandSpy to study writing in real time: A comparison between low- and high-quality texts in grade 2. In E. Lindgren & K. P. H. Sullivan (Eds.), *Observing writing: Insights from keystroke logging and handwriting* (pp. 50–70). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004392526_004
- Anderson, B., Goldin, P. R., Kurita, K., & Gross, J. J. (2008). Self-representation in social anxiety disorder: Linguistic analysis of autobiographical narratives. *Behaviour Research and Therapy*, 46(10), 1119–1125. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.07.001>
- Ayduk, O., & Kross, E. (2010). Analyzing negative experiences without ruminating: The role of self-distancing in enabling adaptive self-reflection. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 841-854. <https://doi.org/10.1111/j.17519004.2010.00301.x>
- Baglivio, M. T., Wolff, K. T., Piquero, A. R., & Epps, N. (2015). The relationship between adverse childhood experiences (ACE) and juvenile offending trajectories in a juvenile offender sample. *Journal of Criminal Justice*, 43, 229-241. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2015.04.012>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Almedina.
- Basto-Pereira, M., Miranda, A., Ribeiro, S., & Maia, Â. (2016). Growing up with adversity: From juvenile justice involvement to criminal persistence and

- psychosocial problems in young adulthood. *Child Abuse and Neglect*, 62, 63–75. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.10.011>.
- Beck, A. T. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to Behavior therapy. *Behavior Therapy*, 1(2), 184-200. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(70\)80030-2](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(70)80030-2)
- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 20(4), 637-645. <https://doi.org/10.14417/ap.26>
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. C. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (vol. 2, pp. 57-81). JAI Press.
- Blake, C. S., & Hamrin, V. (2007). Current approaches to the assessment and management of anger and aggression in youth: A review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20(4), 209-221. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2007.00102.x>
- Bornstein, O., Katzir, M., Simchon, A., & Eyal, T. (2021). Differential effects of abstract and concrete processing on the reactivity of basic and self-conscious emotions. *Cognition and Emotion*, 35(4), 593-606. <https://doi.org/10.1080/02699931.2020.1848804>
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x>
- Camp, B. W. (1977). Verbal mediation in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(2), 145–153. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.86.2.145>
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542–559). The Guilford Press.
- Campbell, R. S., & Pennebaker, J. W. (2003). The secret life of pronouns: Flexibility in writing style and physical health. *Psychological Science*, 14(1), 60–65. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01419>
- Caravita, S. S., Giardino, S., Lenzi, L., Salvaterra, M., & Antonietti, A. (2012). Socio-economic factors related to moral reasoning in childhood and adolescence: the missing link between brain and behavior. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00262>

- Carvalho, M. J. L. (2010). *Do Outro Lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento* [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/>
- Carvalho, M. J. L. (2017). Traços da evolução da justiça juvenil em Portugal: Do “menor” à “justiça amiga das crianças”. *Configurações*, 20, 13-28. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.4267>
- Claypoole, S. D., Moody, E. E. Jr., & Peace, S. D. (2000). Moral dilemma discussions: An effective group intervention for juvenile offenders. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 394-411. <https://doi.org/10.1080/01933920008411682>
- Costa, S. (2012). *Adaptação e teste de uma base lexical de palavras emocionais para o português europeu: EMOTAIX. PT* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto], Repositório Aberto U. Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/>
- De Castro, B. O. (2004). The development of social information processing and aggressive behavior: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/17405620444000058>
- Decreto-Lei nº 166/99 do Ministério da Justiça (1999). Diário da República: Série I-A, nº 215. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1999-34539875-50055975>
- Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. (2021). *Estatística Mensal Centros Educativos. Dezembro 2021*. https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Estatisticas/Centros%20Educativos/ce_122021.pdf?ver=SD_eSYzVtZ0xJ7YFq8A9jA%3d%3d
- Dorfman, A., Oakes, H., Santos, H. C., & Grossmann, I. (2021). Self-distancing promotes positive emotional change after adversity: Evidence from a micro-longitudinal field experiment. *Journal of Personality*, 89(1), 132-144. <https://doi.org/10.1111/jopy.12534>
- Doyle, E., & O’Flaherty, J. (2013). The impact of education level and type on moral reasoning. *Irish Educational Studies*, 32(3), 377-393. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.823273>
- Edwards, T., & Holtzman, N. S. (2017). A meta-analysis of correlations between depression and first person singular pronoun use. *Journal of Research in Personality*, 68, 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.02.005>
- Figueiroa, F. (2010). “Punição no limiar da idade adulta”: O regime penal especial para jovens adultos e, em especial, a interactividade entre penas e medidas tutelares

- educativas. *Julgar*, 11, 147-173. <http://julgar.pt/wp-content/uploads/2010/05/147-173-puni%C3%A7%C3%A3o-no-limiar-da-idade-adulta.pdf>
- Finkel, E. J., Slotter, E. B., Luchies, L. B., Walton, G. M., & Gross, J. J. (2013). A brief intervention to promote conflict reappraisal preserves marital quality over time. *Psychological Science*, 24(8), 1595-1601. <https://doi.org/10.1177/0956797612474938>
- Formiga, N., Duarte, V., Neves, S., Machado, M., & Machado, F. (2015). Escala de Condutas Antissociais e Delitivas: Estrutura fatorial da versão portuguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 718-727. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528409>
- Frattaroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 823–865. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.823>
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 23(2), 219-227. <https://doi.org/10.14417/ap.84>
- Garofalo, C., & Velotti, P. (2017). Negative emotionality and aggression in violent offenders: The moderating role of emotion dysregulation. *Journal of Criminal Justice*, 51, 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2017.05.015>
- Giovanetti, A. K., Revord, J. C., Sasso, M. P., & Haefel, G. (2019). Self-distancing may be harmful: Third-person writing increases levels of depressive symptoms compared to traditional expressive writing and no writing. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 38(1), 50-69. <https://doi.org/10.1521/jscp.2019.38.1.50>
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth* (Rev. ed.). Research Press.
- Grenell, A., Prager, E. O., Schaefer, C., Kross, E., Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2019). Individual differences in the effectiveness of self-distancing for young children's emotion regulation. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(1), 84-100. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12259>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2015.989751>

- Grossmann, I., Dorfman, A., Oakes, H., Santos, H. C., Vohs, K. D., & Scholer, A. A. (2021). Training for wisdom: the distanced-self-reflection diary method. *Psychological Science*, 32(3), 381-394. <https://doi.org/10.1177/0956797620969170>
- Hollar, S. M., & Siegel, J. T. (2020). Self-distancing as a path to help-seeking for people with depression. *Social Science & Medicine*, 245, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112700>
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561–565. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.99.3.561>
- Katzir, M., & Eyal, T. (2013). When stepping outside the self is not enough: A self-distanced perspective reduces the experience of basic but not of self-conscious emotions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 1089-1092. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2013.07.006>
- Kemp, K., Thamotharan, S., Poindexter, B., Barker, D., Tolou-Shams, M., & Houck, C. D. (2017). Emotion regulation as a predictor of juvenile arrest. *Criminal Justice and Behavior*, 44(7), 912-926. <https://doi.org/10.1177/0093854817695842>
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. Harper & Row.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kross, E., & Ayduk, O. (2008). Facilitating adaptive emotional analysis: Distinguishing distanced-analysis of depressive experiences from immersed-analysis and distraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(7), 924-938. <https://doi.org/10.1177/0146167208315938>
- Kross, E., & Ayduk, O. (2009). Boundary conditions and buffering effects: Does depressive symptomology moderate the effectiveness of self-distancing for facilitating adaptive emotional analysis? *Journal of Research in Personality*, 43(5), 923-927. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.004>
- Kross, E., & Ayduk, O. (2011). Making meaning out of negative experiences by self-distancing. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 187-191. <https://doi.org/10.1177/0963721411408883>

- Kross, E., & Grossmann, I. (2012). Boosting wisdom: Distance from the self enhances wise reasoning, attitudes, and behavior. *Journal of Experimental Psychology*, 141(1), 43-48. <https://doi.org/10.1037/a0024158>
- Kross, E., Ayduk, O., & Mischel, W. (2005). When asking “Why” does not hurt: Distinguishing rumination from reflective processing of negative emotions. *Psychological Science*, 16(9), 709-715. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01600.x>
- Kross, E., Ayduk, O., Duckworth, A., Tsukayama, E., & Mischel, W. (2011). The effect of self-distancing on adaptive versus maladaptive self-reflection in children. *Emotion*, 11(5), 1032-1039. <https://doi.org/10.1037/a0021787>
- Kross, E., Gard, D., Deldin, P., Clifton, J., & Ayduk, O. (2012). 'Asking why" from a distance: Its cognitive and emotional consequences for people with Major Depressive Disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(3), 559-569. <https://doi.org/10.1037/a0028808>
- Kross, E., Bruehlman-Senecal, E., Park, J., & Burson, A. (2014). Self-talk as a regulatory mechanism: How you do it matters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 304-324. <https://doi.org/10.1037/a0035173>
- Lau, G., Moulds, M. L., & Richardson, R. (2009). Ostracism: How much it hurts depends on how you remember it. *Emotion*, 9(3), 430-434. <https://doi.org/10.1037/a0015350>
- Liston, R. A. (2007). The child in Criminology: site of intervention, site of control, site of blame. *eSharp: Social Engagement, Empowerment and Change*, 11, 1-23. https://www.gla.ac.uk/media/Media_81286_smxx.pdf
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 366–374. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.2.366>
- Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life’s triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 692- 708. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.692>
- Margola, D., Travagin, G., & Dennis, J. L. (2018). Taking a step back: Self-distancing dynamics in adolescent writing about peer problems. *Journal of Adolescence*, 65, 6-15. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.007>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000703>

- Michel-Kröhler, A., Kaurin, A., Heil, L. F., & Berti, S. (2021). Self-distancing as a strategy to regulate affect and aggressive behavior in athletes: An experimental approach to explore emotion regulation in the laboratory. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572030>
- Miller, D. J., Vachon, D. D., & Aalsma, M. C. (2012). Negative affect and emotion dysregulation: Conditional relations with violence and risky sexual behavior in a sample of justice-involved adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 39(10), 1316-1327. <https://doi.org/10.1177/0093854812448784>
- Ministério da Administração Interna. (2021). *Relatório Anual de Segurança Interna 2021*. <https://www.portugal.gov.pt/downloadficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAA%3dB%2bLCAAAAAAABAAzNLI0NgcAIUgtZwUAAAA%3d>
- Mischel, W., & Rodriguez, M. (1993). Psychological distance in selfimposed delay of gratification. In R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 109-121). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mischkowski, D., Kross, E., & Bushman, B. J. (2012). Flies on the wall are less aggressive: Self-distancing “in the heat of the moment” reduces aggressive thoughts, angry feelings and aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1187–1191. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.03.012>
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências juvenis: Trajetórias, intervenção e prevenção*. Livpsic.
- Nelson, J. R., Smith, D. J., & Dodd, J. (1990). The moral reasoning of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(3), 231-239. <https://doi.org/10.1007/bf00916562>
- Nigro, G., & Neisser, U. (1983). Point of view in personal memories. *Cognitive Psychology*, 15(4), 467–482. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(83\)90016-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(83)90016-6)
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400–424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Nook, E. C., Schleider, J. L., & Somerville, L. H. (2017). A linguistic signature of psychological distancing in emotion regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 146(3), 337–346. <https://doi.org/10.1037/xge0000263>
- Nook, E. C., Vidal Bustamante, C. M., Cho, H. Y., & Somerville, L. H. (2020). Use of linguistic distancing and cognitive reappraisal strategies during emotion regulation in children, adolescents, and young adults. *Emotion*, 20(4), 525–540. <https://doi.org/10.1037/emo0000570>

- Novaco, R. W. (2016). Anger. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (vol. 1, pp. 285-292). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-8009512.000352>
- Olson-Raymer, G. (1983). The role of the Federal Government in juvenile delinquency prevention: Historical and contemporary perspectives. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 74(2), 578-600. <https://doi.org/10.2307/1143088>
- Orvell, A., Ayduk, O., Moser, J. S., Gelman, S. A., & Kross, E. (2019). Linguistic shifts: A relatively effortless route to emotion regulation? *Current Directions in Psychological Science*, 28(6), 567-573. <https://doi.org/10.1177/0963721419861411>
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.14679280.1997.tb00403.x>
- Pihet, S., Combremont, M., Suter, M., & Stephan, P. (2012). Cognitive and emotional deficits associated with minor and serious delinquency in high-risk adolescents. *Psychiatry, Psychology and Law*, 19(3), 427-438. <https://doi.org/10.1080/13218719.2011.598634>
- Piolat, A., & Bannour, R. (2009). An example of text analysis software (EMOTAIXTropes) use: The influence of anxiety on expressive writing. *Current Psychology Letters. Behaviour, Brain & Cognition*, 25(2), 1-22. <https://doi.org/10.4000/cpl.4879>
- Porter, J. F., & Critelli, J. W. (1994). Self-talk and sexual arousal in sexual Aggression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13(3), 223-239. <https://doi.org/10.1521/jscp.1994.13.3.223>
- Rawana, J. S., Flett, G. L., McPhie, M. L., Nguyen, H. T., & Norwood, S. J. (2014). Developmental trends in emotion regulation: A systematic review with implications for community mental health. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(1), 31-44. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2014-004>
- Résibois, M., Kuppens, P., Van Mechelen, I., Fossati, P., & Verduyn, P. (2018a). Depression severity moderates the relation between self-distancing and features of emotion unfolding. *Personality and Individual Differences*, 123, 119-124. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.018>
- Résibois, M., Rotge, J. I., Delaveau, P., Kuppens, P., Mechelen, I. V., Fossati, P., & Verduyn, P. (2018b). The impact of self-distancing on emotion explosiveness and accumulation: An fMRI study. *PLoS ONE* 13(11), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206889>

- Romeral, L. F., Fernández, J. S., & Fraguera, J. A. G. (2018). Moral reasoning in adolescent offenders: A meta-analytic review. *Psicothema*, 30(3), 289-294. <https://doi.org/doi.org/10.7334/psicothema2017.378>
- Ryan, J. P., Williams, A. B., & Courtney, M. E. (2013). Adolescent neglect, juvenile delinquency and the risk of recidivism. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 454-465. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9906-8>
- Salas, C. E., Castro, O., Radovic, D., & Gross, J. J. (2018). The role of inner speech in emotion dysregulation and emotion regulation strategy use. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 79-88. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.1>
- Seah, T. H. S., Matt, L. M., & Coifman, K. G. (2021). Spontaneous self-distancing mediates the association between working memory capacity and emotion regulation success. *Clinical Psychological Science*, 9(1), 79-96. <https://doi.org/10.1177/2167702620953636>
- Smith, S. W., Lochman, J., & Daunic, A. P. (2005). Managing aggression using cognitive-behavioral interventions: State of the practice and future directions. *Behavioral Disorders*, 30(3), 227-240. <https://doi.org/10.1177/019874290503000307>
- Snowling, M. J., Adams, J., Bowyer-Crane, C., & Tobin, V. (2000). Levels of literacy among juvenile offenders: the incidence of specific reading difficulties. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 10(4), 229-241. <https://doi.org/10.1002/cbm.362>
- Stams, G. J., Brugman, D., Deković, M., & van Rosmalen, L. (2006). The moral reasoning of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 692-708. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9056-5>
- Streamer, L., Seery, M. D., Kondrak, C. L., Lamarche, V. M., & Saltsman, T. L. (2017). Not I, but she: The beneficial effects of self-distancing on challenge/threat cardiovascular responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 70, 235-241. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.11.008>
- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(3), 247-269. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.08.005>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* (vol. 59, n°2/3, pp. 25-52). Monographs of the Society for Research in Child Development. <https://doi.org/10.2307/1166137>

- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry*, 15(2), 103-125. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1502_01
- Travers-Hill, E., Dunn, B. D., Hoppitt, L., Hitchcock, C., & Dalgleish, T. (2017). Beneficial effects of training in self-distancing and perspective broadening for people with a history of recurrent depression. *Behaviour Research and Therapy*, 95, 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.008>
- Trope, Y., & Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological Review*, 110(3), 403-421. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.110.3.403>
- Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-Level Theory of Psychological Distance. *Psychological Review*, 117(3), 440–463. <https://doi.org/10.1037/a0018963>
- Verduyn, P., Van Mechelen, I., Kross, E., Chezzi, C., & Van Bever, F. (2012). The relationship between self-distancing and the duration of negative and positive emotional experiences in daily life. *Emotion*, 12(6), 1248-1263. <https://doi.org/10.1037/a0028289>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311-333. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9015-4>
- Veríssimo, M. M. (1990). A Psicologia Comunitária e o sistema judicial: uma nova forma de olhar e intervir sobre a delinquência. *Análise Psicológica*, 8(2), 203-209. <https://core.ac.uk/download/pdf/70652262.pdf>
- Wallace-Hadrill, S., & Kamboj, S. K. (2016). The impact of perspective change as a cognitive reappraisal strategy on affect: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01715>
- Wang, Y. L., Lin, Y. C., Huang, C. L., & Yeh, K. H. (2012). Benefitting from a different perspective: The effect of a complementary matching of psychological distance and habitual perspective on emotion regulation. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(3), 198-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839x.2012.01372.x>
- Wang, Y., Lippke, S., Miao, M., & Gan, Y. (2019). Restoring meaning in life by meaning-focused coping: The role of self-distancing. *PsyCh Journal*, 8(3), 386-396. <https://doi.org/10.1002/pchj.296>
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

- Whedon, M., Perry, N., Curtis, E. B., & Bell, M. A. (2021). Private speech and the development of self-regulation: The importance of temperamental anger. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 213-224. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.013>
- White, R. E., & Carlson, S. M. (2016). What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children. *Developmental Science*, 19(3), 419-426. <https://doi.org/10.1111/desc.12314>
- White, R. E., Kross, E., & Duckworth, A. L. (2015). Spontaneous self-distancing and adaptive self-reflection across adolescence. *Child Development*, 86(4), 1272-1281. <https://doi.org/10.1111/cdev.12370>
- Williams, S. C., Lochman, J. E., Phillips, N. C., & Barry, T. D. (2003). Aggressive and non-aggressive boys' physiological and cognitive processes in response to peer provocations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 568-576. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3204_9
- Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2008). Explaining away: A model of affective adaptation. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 370-386. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00085.x>
- Xiao, Y., & Su, H. (2014). Why are we angry? A Corpus-linguistic investigation of the emotion anger. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(12), 2477-2484. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.12.2477-2484>
- Yoshikawa, K., Kehle, T. J., Bray, M. A., del Campo, M., deLeyer-Tiarks, J., Winter, E. L., & Starling, N. R. (2021). Self-distancing to reduce anger in high school students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1804020>

Apêndices

Apêndice A. Questionário sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

Idade: _____

Nacionalidade: _____

Nível Socioeconómico:

Baixo ☐

Médio ☐

Alto ☐

Ano de Escolaridade: _____

Já reprovaste algum ano?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, em que ano(s)?: _____

Já tiveste alguma falta disciplinar?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, porquê?

Apêndice B. Dilema do João (Goldstein et al., 1998)

Dilema do João

Lê com atenção a seguinte história.

Um certo dia, Miguel conta um segredo ao seu irmão mais novo, João, dizendo-lhe que começou a traficar drogas. Ambos conhecem os efeitos que as drogas causam nos pulmões e no cérebro. Essas substâncias podem mesmo matar as pessoas. João pede ao seu irmão que deixe de traficar drogas. No entanto, a família é pobre e Miguel diz que só faz isso para ajudar e resolver os problemas financeiros da família. Miguel pede ao irmão mais novo que não conte a ninguém que ele trafica drogas.

Vamos agora colocar-te algumas questões sobre o que acabaste de ler. Para cada item, seleciona apenas uma das opções apresentadas e justifica, em poucas palavras, a tua opção.

1. Deveria o João contar ou não a outras pessoas o que faz o seu irmão?

Deveria contar ___ Não deveria contar ___ Não sei ___

2. E se o Miguel disser ao João que traficar drogas não é nada de especial já que muitos dos seus amigos fazem isso?

Deveria contar ___ Não deveria contar ___ Não sei ___

3. E se o João descobrir que o Miguel está a vender drogas a crianças de 10 anos, no exterior da escola?

Deveria contar ____ Não deveria contar ____ Não sei ____

4. E se o Miguel não for afetado pela droga – ele diz ao João que sabe muito bem que a droga é prejudicial e provoca dependência e que nunca irá consumir?

Deveria contar ____ Não deveria contar ____ Não sei ____

5. E se o João descobrir que o Miguel não está a utilizar o dinheiro para ajudar a família, mas antes a gastar dinheiro em coisas para si próprio?

Deveria contar ____ Não deveria contar ____ Não sei ____

6. Em algumas situações seria correto contar a alguém?

Nalgumas sim ____ Nunca seria correto ____ Não sei ____

7. Quem é o culpado nesta situação?

João (o irmão mais novo) ____ Miguel (o que trafica) ____ Não sei ____

Apêndice C. AutoIRR (Kross et al., 2012)

Gostaria agora de te colocar algumas questões sobre a reflexão que acabaste de escrever. Lê com atenção cada uma das afirmações e responde em que medida concordas com as mesmas. Utiliza, por favor, a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

Enquanto escrevia sobre a minha experiência, os meus pensamentos centraram-se no que aconteceu – no que foi dito, no que foi feito, no que senti. _____

Enquanto escrevia sobre a minha experiência, apercebi-me de uma coisa que me fez pensar de forma diferente sobre o que aconteceu. _____

Escrever sobre a minha experiência, levou-me a perceber melhor porque é que reagi daquela maneira. _____

Enquanto escrevia sobre a minha experiência, tive a sensação de que o problema ficou resolvido. _____

Escrever sobre a minha experiência permitiu-me ter uma compreensão mais clara e coerente do que aconteceu. _____

Apêndice D. Declaração de consentimento informado para encarregados de educação

Declaração de Consentimento Informado

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, está a ser desenvolvido um estudo que tem como principal objetivo avaliar o impacto da linguagem no funcionamento emocional e cognitivo.

A participação neste projeto envolverá a recolha de dados sociodemográficos e escolares, uma tarefa simples de escrita, usando para o efeito uma caneta digital, e o preenchimento de alguns questionários.

O presente trabalho rege-se pelos princípios éticos e deontológicos inerentes a uma investigação científica e à prática psicológica, não se antecipando riscos ou danos potenciais para os participantes. A participação do seu educando é voluntária, estando igualmente sujeita a consentimento informado. Todos os dados obtidos serão apenas utilizados para fins de investigação, garantindo-se o seu anonimato e confidencialidade. No final do estudo, os participantes serão convidados a assistir a uma sessão de apresentação dos resultados.

De modo a simplificar e facilitar o processo, caso autorize a participação do seu educando no estudo não necessita de devolver este documento. No entanto, caso não autorize, solicitamos que assine e nos devolva esta declaração até ao dia 3 de junho.

Gratos pela atenção dispensada,



Joana Ferreira Castro
Mestranda



Prof. Doutor Rui A. Alves
Professor Associado da Universidade do Porto

Não autorizo a participação ☐ _____

(Assinatura)

Apêndice E. Declaração de consentimento informado para participantes

Declaração de Consentimento Informado

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, está a ser desenvolvido um estudo que tem como principal objetivo avaliar o impacto da linguagem no funcionamento emocional e cognitivo.

A participação neste projeto envolverá a recolha de dados sociodemográficos e processuais, uma tarefa simples de escrita, usando para o efeito uma caneta digital, e o preenchimento de alguns questionários. Todas as atividades serão realizadas de forma individual, não havendo respostas certas ou erradas.

O presente trabalho rege-se pelos princípios éticos e deontológicos inerentes a uma investigação científica e à prática psicológica, não se antecipando riscos ou danos potenciais para os participantes. A tua participação é voluntária, pelo que em qualquer momento poderás interrompê-la, sem que isso te traga qualquer consequência.

Todos os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins de investigação, estando garantido o seu anonimato e confidencialidade. Cada participante será identificado através de um código que lhe será atribuído, salvaguardando assim quaisquer questões de privacidade. No final do projeto, os participantes serão convidados a assistir a uma sessão de apresentação dos resultados.

Se depois da tua participação entenderes necessário qualquer esclarecimento adicional, ou tiveres interesse em saber mais sobre o estudo, podes utilizar o seguinte contacto: up201605807@edu.fpce.up.pt (Joana Castro)

Desde já, agradecemos a tua disponibilidade que é muito importante para o sucesso desta investigação.



Joana Ferreira Castro
Mestranda



Prof. Doutor Rui A. Alves
Professor Associado da Universidade do Porto

Eu, _____, com o código _____, abaixo-assinado, compreendi a explicação que me foi fornecida, por escrito e verbalmente, sobre a investigação para a qual é pedida a minha participação. Declaro que todos os procedimentos relativos ao estudo em curso foram claros e obtive, de forma satisfatória, as respostas às minhas questões. Foi-me, também, garantida a possibilidade de, a qualquer momento, interromper a minha participação, sem que tal facto acarrete algum tipo de prejuízo. Como tal, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que serão tratados em estrita confidencialidade e anonimato, e que forneço voluntariamente.

_____, ___, de _____, de 20__

Reflexão Escrita

Durante os próximos 10 minutos, gostaria que pensasses sobre uma situação que tiveste com outra pessoa e que te tenha causado sentimentos negativos. Reflete um pouco sobre esse acontecimento. Imagina-te nele e pergunta-te:

“Porque é que me estou a sentir ou a comportar desta forma?”

De seguida, escreve os pensamentos que te vêm à cabeça através de uma perspetiva na primeira pessoa. Para ser mais fácil, à medida que fores escrevendo, podes usar o pronome “Eu”. Por exemplo, podes escrever, **“Eu penso...” “Eu sinto...”**. Tenta ser o mais detalhado possível. Não te preocupes em escrever o texto corretamente ou em dar erros. O mais importante é que escrevas aquilo que estás a pensar e a sentir, usando sempre o “Eu”. Utiliza, por favor, a caneta e a folha que te serão entregues.

Reflexão Escrita

Durante os próximos 10 minutos, gostaria que pensasses sobre uma situação que tiveste com outra pessoa e que te tenha causado sentimentos negativos. Reflete um pouco sobre esse acontecimento. Imagina-te nele e pergunta-te:

“Porque é que ele (referindo-te a ti próprio) se está a sentir ou a comportar daquela forma?”

Podes também utilizar o teu nome.

De seguida, escreve os pensamentos que te vêm à cabeça através de uma perspetiva na terceira pessoa. Para ser mais fácil, à medida que fores escrevendo, podes usar o pronome “Ele” ou o teu nome próprio. Por exemplo, podes escrever, **“Ele pensa...” “Ele sente...” “O João pensa...” “O João sente...”**. Tenta ser o mais detalhado possível. Não te preocupes em escrever o texto corretamente ou em dar erros. O mais importante é que escrevas aquilo que estás a pensar e a sentir, usando sempre o “Ele” ou o teu nome. Utiliza, por favor, a caneta e a folha que te serão entregues.

Anexos

Anexo A. Escala de Afeto Positivo e Negativo (PANAS)

PANAS

Nesta escala encontra-se um conjunto de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Lê cada palavra e marca a resposta adequada no espaço anterior à palavra. Indica em que medida sentes cada uma das emoções agora, ou seja, neste momento:

1	2	3	4	5
Nada ou muito Ligeiramente	Um Pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
___ Interessado				___ Orgulhoso
___ Perturbado				___ Irritado
___ Excitado				___ Encantado
___ Atormentado				___ Remorsos
___ Agradavelmente surpreendido				___ Inspirado
___ Culpado				___ Nervoso
___ Assustado				___ Determinado
___ Caloroso				___ Trémulo
___ Repulsa				___ Ativo
___ Entusiasmado				___ Amedrontado