

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Impacto do Treino da Granularidade Emocional na Regulação Emocional em Adolescentes

Vera Botelho Moniz Feu Guerreiro

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientador:

Professor Doutor Armando César Ferreira
Lima, Professor Auxiliar com Agregação,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022

iscte

CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Impacto do Treino da Granularidade Emocional na Regulação Emocional em Adolescentes

Vera Botelho Moniz Feu Guerreiro

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientador:

Professor Doutor Armando César Ferreira
Lima, Professor Auxiliar com Agregação,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022

Dedicatória

Este trabalho é para as crianças e jovens com quem tive o privilégio de contactar como professora, mãe, conselheira e/ou educadora ao longo dos anos, que me ensinaram o que significa ser professor(a), o que significa ser mãe, e a importância de modelar, cuidar, escutar, amparar e permitir que façam o seu próprio caminho, enquanto nos mantemos à retaguarda, no caso de precisarem de nós.

Desta experiência, nasceu a escuta das emoções.

Agradecimentos

Esta dissertação é fruto da visão congregada de várias pessoas, que acreditam na imensa importância deste campo de investigação, e que acima de tudo dão a vida para que a dos outros possa ser melhor. Aos ombros de gigantes me elevo, pois sem o caminho aberto por eles, eu não saberia nada. A eles, agradeço em primeira mão.

Agradeço aos colegas de turma, pelas partilhas de informação, conteúdo, gargalhadas e apoio, através da perfeita experiência de comunidade de aprendizagem.

Ao meu orientador, que com infinito conhecimento e sagesse, dirigiu, sugeriu, corrigiu e inspirou este trabalho.

À Ana Isabel, cuja paciência, disponibilidade e partilha de saber foi determinante neste caminho, e acima de tudo pelo exemplo de que com determinação e empenho, conseguimos o aparentemente impossível.

Agradeço sobretudo à minha família, que me apoiou e amparou durante o imenso desafio que me propus viver, aplaudindo todas as pequenas conquistas e ficando feliz por mim, apenas e só por me ver feliz.

Ao meu filho, cuja compreensão apelei antes mesmo de me inscrever, para que pudesse iniciar este percurso comigo, apesar de saber de antemão da indisponibilidade da mãe nos próximos dois anos. E ao meu companheiro de vida, que nunca duvida de que sou capaz de tudo.

Resumo

De acordo com a abordagem construtivista, as emoções são construídas através da classificação das sensações do corpo com recurso a conceitos suportados pela linguagem. O presente estudo exploratório apoia-se nesta proposta teórica.

A crescente investigação na área tem apresentado evidências de que maior granularidade emocional está associada a uma regulação emocional mais adaptativa. A presente investigação propôs-se medir o impacto de uma intervenção ao nível do enriquecimento do vocabulário emocional na regulação emocional em adolescentes.

A nível aplicado, o contributo será para o desenvolvimento de intervenções focadas em competências socio-emocionais, e a nível teórico, para uma clarificação da relação entre dois constructos, o de granularidade emocional e o de regulação emocional.

Vinte e dois jovens oriundos de populações vulneráveis, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, participaram no estudo. Em termos gerais, observou-se uma correlação positiva fraca, mas ainda assim significativa, entre a melhoria da granularidade e um aumento dos valores de Funcionalidade Interna (subescala associada a uma valorização mais positiva, alteração de objetivos e concentração) no Questionário de Regulação das Emoções. As restantes correlações foram não significativas.

A investigação nesta faixa etária (15-20 anos) é ainda escassa no que diz respeito aos efeitos da granularidade emocional na regulação emocional, ao que a presente dissertação poderá responder, contribuindo com conhecimento que se traduzirá benéfico em intervenções precoces ao nível da saúde mental em adolescentes.

Palavras chave: *Teoria Construtivista da Emoção; Granularidade emocional; Regulação emocional; Adolescência;*

Classificação APA PsycINFO:

2300 Psicologia Experimental Humana

2340 Processos Cognitivos

2720 Linguística & Linguagem & Discurso

Abstract

According to the constructivist approach, emotions are constructed through the classification of body sensations using concepts supported by language. The present exploratory study is based on this theoretical proposal.

Growing research in this area has provided evidence that greater emotional granularity is associated with more adaptive emotion regulation. The present investigation proposed to measure the impact of an emotional vocabulary intervention on the emotional regulation in adolescents.

At an applied level, the contribution will be the development of interventions focused on social and emotional skills, and at a theoretical level, it will be to contribute to a clarification of the relationship between two constructs, emotional granularity and emotional regulation.

Twenty-two young people from vulnerable populations, aged between 16 and 19, participated in the study. In general terms, the results show a weak positive correlation, but still significant, between the improvement in granularity and an increase in Internal Functioning values (subscale associated with a more positive valuation, change of goals and concentration) in the Emotions Regulation Questionnaire. The remaining correlations were not significant.

Research in this age group (15-20 years) is still scarce with regard to the effects of emotional granularity on emotional regulation, to which this dissertation will be able to respond, contributing with knowledge that will be beneficial in early interventions in terms of mental health in teenagers.

Key words: *Theory of Constructed Emotions; Emotional granularity; Emotional regulation; Adolescence;*

APA PsycINFO classification:

2300 Human Experimental Psychology

2340 Cognitive Processes

2720 Linguistics & Language & Speech

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
As emoções básicas	7
A avaliação emocional	7
A perspetiva construtivista das emoções	8
A perspetiva neurocientífica	11
Linguagem.....	13
Granularidade emocional.....	16
Granularidade e regulação emocional	19
<i>Treino da granularidade</i>	24
Granularidade e regulação emocional na adolescência	27
<i>A amostra da presente investigação</i>	31
Objetivos e hipóteses.....	32
Capítulo II – Metodologia	33
Participantes	33
Procedimentos	34
Instrumentos	35
<i>Intervenção – Baralho SUI</i>	41
Capítulo III – Resultados	42
Correlação Intra-Classes (ICC).....	42
Análises Exploratórias.....	44
Capítulo IV – Discussão	48
Referências	58
Anexos.....	78
Anexo A – Consentimento Informado (Participantes)	78
Anexo B – Consentimento Informado (Famílias)	79
Anexo C – Ficha de Caracterização Sociodemográfica	80

Anexo D – Debriefing/Explicação da Investigação	82
Anexo E – Tarefa Experimental Índice de Avaliação da Granularidade Emocional	83
Anexo F – Questionário de Avaliação do Repertório e Capacidade de Diferenciação Emocional	84
Anexo G – Questionário de Alexitimia de Toronto	86
Anexo H – Questionário de Regulação das Emoções	87
Anexo I – Programa da Intervenção	89
Anexo J – Planificação de Sessão	90
Anexo K – Metodologia baralho de cartas SUI.....	92

Índice de Quadros

Quadro 1. <i>Estatística Descritiva das Medidas de Diferenciação e Granularidade Emocional, Regulação Emocional e Alexitimia</i>	43
Quadro 2. <i>Correlações entre medidas de Diferenciação e de Regulação Emocional</i>	46

Índice de Figuras

Figura 1.1. <i>Distinção entre termos empregues para definir a experiência afetiva (Fox, 2018)</i>	5
Figura 1.2. <i>Comparação entre a) teorias das emoções básicas (Ekman, Izard); b) teorias construtivistas iniciais (Schachter, Mandler); c) teorias construtivistas atuais (Russell, Barrett); e d) teorias da avaliação emocional (Scherer, Ellsworth, Smith) (Scherer, 2009)</i>	10
Figura 1.3. <i>Abordagem da teoria das “emoções básicas” à relação da linguagem com a experiência emocional, Lindquist, Satpute & Gendron (2015)</i>	13
Figura 1.4. <i>Abordagem construtivista à relação da linguagem com a experiência emocional Lindquist, Satpute & Gendron (2015)</i>	14
Figura 2.5. Frente do baralho de cartas SUI, utilizado na intervenção.....	41
Figura 2.6. Verso do baralho de cartas SUI, utilizado na intervenção.	41
Figura 2 A <i>Scatterplot das Correlações entre a mudança nas ICC e na subescala Funcionalidade Interna (QRE)</i>	47
Figura 2 B <i>Scatterplot das Correlações entre a mudança na subescala Repertório Emocional (ARCDE) e na subescala Disfuncionalidade Interna</i>	47

Introdução

As ciências afetivas têm procurado chegar a um consenso no que diz respeito à natureza fundamental das emoções, no entanto ainda sem sucesso. O crescimento da investigação em emoções nos últimos anos tem permitido desenvolver o conhecimento empírico do ponto de vista da psicologia e da neurociência, destacando-se duas perspectivas conceituais principais: a perspectiva clássica, em que emoções como o medo ou a raiva são vistas como inatas e fruto da biologia evolucionária, mantidas para ajudar os seres humanos e outros animais a lidar com a complexidade do dia-a-dia (Adolphs & Anderson, 2018); e a perspectiva construtivista, que propõe as emoções como sendo socialmente construídas, nascendo através de uma organização dinâmica do cérebro em conjunto com um sistema conceptual suportado pela linguagem, que ajuda a dar sentido à informação sensorial (Barrett, 2006b).

Em 2017, a cientista e investigadora Lisa Feldman Barrett propõe a Teoria Construtivista das Emoções, anterior Modelo do Ato Conceptual da Emoção (2014), onde sugere que as emoções são construídas através da classificação das sensações do corpo, com recurso a conceitos suportados pela linguagem. O presente estudo exploratório apoia-se nesta proposta teórica.

O conceito de granularidade emocional (Tugade et al., 2001), também abordado na literatura como diferenciação emocional (Barrett et al., 2001) e definido como a competência de diferenciar estados emocionais e emoções discretas utilizando vocabulário específico ao contexto, tem sido associado aos constructos complexidade emocional (Lindquist et al., 2008), percepção emocional (Lindquist et al., 2013), e alexitimia (Hoemann et al., 2021).

A crescente investigação na área tem apresentado evidências de que maior granularidade emocional está associada a uma regulação emocional mais adaptativa (Barret et al., 2010; Kalokerinos et al., 2019; Wang et al., 2020), menor ansiedade (Mennin et al., 2005, Seah et al., 2020), e menor depressão (Erbas et al., 2014, 2018; Starr et al., 2017). Estas evidências apontam uma oportunidade para compreender melhor o impacto da linguagem na experiência emocional.

Dificuldades na regulação de emoções como a raiva, medo, ou tristeza, pode dar origem a perturbações como a ansiedade ou a depressão, podendo inclusive contribuir para a suscetibilidade a várias outras doenças como, por exemplo, o vírus da gripe (Cohen et al., 2003), sendo assim determinante compreender quais as variáveis de impacto com vista a desenvolver a investigação na área das ciências afetivas.

Para Gross (1998, p. 275), a regulação emocional refere-se aos “processos pelos quais os indivíduos influenciam as emoções que têm, quando as têm e como experienciam e expressam essas emoções”. Na perspetiva construtivista, a regulação emocional é em si mesma um processo que contribui para a homeostasia, em que as instâncias emocionais são o veículo de informação consciente entre as sensações psicofisiológicas e as experiências no mundo, numa relação bidirecional (Barrett, 2017a, 2017b; Lindquist, 2013), de forma que o seu bom funcionamento constitui-se como um fator protetor da saúde global dos indivíduos.

Muito poucos estudos examinaram a granularidade emocional em amostras de indivíduos em desenvolvimento. Quase todos se focam em adultos, ainda que a adolescência seja o período da vida em que há maiores alterações neurais, hormonais e sociais, com stress e emoções negativas acrescidas em comparação com a infância (Larson & Ham, 1993; Larson et al., 2002; Romeo & McEwen, 2006; Steinberg, 2015).

A presente dissertação pretende explorar o impacto do treino da granularidade emocional na regulação emocional numa amostra de adolescentes, de forma a ilustrar conhecimento que poderá ser benéfico para intervenções com maior capacidade de resposta às exigências globais de literacia emocional e regulação emocional em adolescentes, acrescentando valor à literatura científica nesta área. No primeiro capítulo será apresentado o enquadramento teórico por temas, no qual será discutida literatura que contextualiza a génese e enquadra a Teoria Construtivista das Emoções e como esta perspetiva observa e caracteriza os processos psicofisiológicos da experiência emocional. Aborda também a relevância da

linguagem para o processo emocional e em específico a competência da granularidade emocional ou diferenciação emocional. Veremos de seguida como os processos regulatórios interagem com esta competência, e serão discutidas associações entre o treino na área das competências socio emocionais, e a regulação emocional, com potenciais implicações positivas em intervenções futuras com adolescentes, com particular relevância para a população de onde provém a amostra deste estudo.

O método utilizado na presente dissertação é apresentado no segundo capítulo, tal como o tipo de metodologia utilizada para medição em investigações focadas na experiência emocional e em especial na competência de granularidade ou diferenciação, e na regulação emocional em adolescentes.

Será feita a descrição da amostra, dos instrumentos utilizados, e do procedimento. No terceiro capítulo, serão apresentadas as análises estatísticas usualmente utilizadas com estes constructos e os resultados, tendo em conta a questão de investigação e as hipóteses teóricas abordadas no Capítulo I.

Finalmente, no último capítulo (Capítulo IV), os resultados são discutidos segundo uma perspetiva crítica e considerando a literatura prévia, sendo seguidamente apresentadas as principais limitações, as contribuições que a presente investigação poderá oferecer, e algumas sugestões para estudos futuros.

Capítulo I - Enquadramento teórico

Compreender as emoções é central para entender a mente humana, e por isso a definição de emoção tem sido alvo de discussão ao longo da história, não tendo sido ainda encontrado um consenso. Definir um fenómeno e compreender como se operacionaliza é determinante para se poder colocar questões científicas, para se medir e testar com exatidão, e, por conseguinte, para se interpretar as respostas às questões colocadas. Desta forma, definir o que são emoções é particularmente relevante, especialmente no que diz respeito à pesquisa sobre a etiologia das perturbações emocionais na psicologia clínica e na psiquiatria (Scherer, 2021), e para compreender os processos de funcionamento normativos, de forma a chegar a um maior consenso acerca do diagnóstico e tratamento de doenças como a ansiedade e a depressão (Mehu & Scherer, 2015).

Hibberd (2019) menciona o *agrupamento de propriedades homeostáticas* proposto por Boyd (1999, 2010) como um ponto de partida conceptual para a definição científica de um fenómeno, observando que alguns fenómenos são definidos por um conjunto de características que ocorrem regular e simultaneamente, e por um conjunto de fatores (“mecanismos homeostáticos causais”), que providenciam a estabilidade necessária a esse conjunto de características. A homeostase, ou homeostasia, é uma das características fundamentais dos seres vivos, e prevê a manutenção do ambiente interno dentro dos limites que permitem a vida. Segundo a premissa do *agrupamento de propriedades homeostáticas*, para fundamentar a definição das emoções como fenómenos, podemos observar as emoções como mecanismos de suporte à homeostasia, em rede com os outros processos biológicos com a mesma função. Esta conceptualização concorre para o encontro de um consenso entre as várias teorias das emoções, acerca de uma definição operacional das emoções como fenómeno, que possa servir a uma área de pesquisa interdisciplinar.

O *modelo de rede processual*, onde as emoções são conceptualizadas como sistemas interativos com componentes causais (Lange et al., 2020; Lange & Zickfeld, 2021), e a perspectiva da emoção como um processo de interação entre componentes (Scherer, 2021) apresentam uma abordagem concetual aos

processos emocionais (Scherer, 2021), cuja perspectiva também poderá permitir um maior consenso entre as teorias da emoção, pelo menos no que diz respeito à natureza operacional das emoções.

A investigação científica na área das emoções tem sentido dificuldade na convergência semântica dos termos e definições, já que fenómenos distintos são frequentemente estudados sob a mesma rubrica linguística, ou fenómenos semelhantes apresentados sob definições diferentes. Várias palavras como emoção, humor, ou sentimento, têm sido usadas na investigação, para se referirem aos mesmos fenómenos básicos, apesar de existirem distinções entre estes conceitos. Esta premissa gerou alguma falta de clareza (Fox, 2018).

O termo afeto é de forma geral utilizado para representar o impacto no indivíduo de uma situação, pessoa ou objeto, e é utilizado por vezes na literatura de forma inespecífica, referindo-se a conceitos como 'emoções', 'humores' e/ou 'sentimentos'.

De forma mais específica, o termo afeto central (tradução livre do inglês *core affect*, Russell, 2003; Duncan & Barrett, 2007), foi apresentado com o objetivo de definir o estado psicofisiológico que demonstra o impacto da relação entre o indivíduo e os eventos do mundo, caracterizado por alterações neurofisiológicas e somatoviscerais, descritas por duas propriedades: a valência (agradável ou desagradável) e a ativação (excitação ou letargia) (Russell & Barrett, 1999).

O afeto central permite aferir o valor afetivo das experiências do indivíduo, e serve de legenda para a significação e codificação na memória, dos conteúdos mais relevantes. Para além desta função, protagoniza um papel determinante em todos os níveis dos processos cognitivos, proporcionando uma escolha dos eventos que chegam à consciência, e modulando o uso e a compreensão da linguagem, formando assim um aspeto central na experiência emocional (Duncan & Barrett, 2007).

Uma distinção que se tem mostrado útil, e que encontrou um certo grau de consenso, é entre os conceitos que correspondem aos termos em inglês 'emoções', 'humores', 'sentimentos' e 'conceitos emocionais' (Fox, 2008) (ver figura 1.1.).

English term	Typical duration	Common elicitor	Function
Emotions	Seconds to minutes	Specific object or situation	To bias actions
Moods	Hours, days, weeks	General internal and external environment/milieu	To bias cognition
Feelings	Variable, but probably relatively short-term	Activation of internal milieu (e.g. interoceptive system)	To bring to conscious awareness
Emotion concept	Variable, but probably very long-term	General environment and semantic system	To inform rational discussion and decision-making

Figura 1.1. Distinção entre termos empregues para definir a experiência afetiva (Fox, 2018).

O termo emoção, segundo a perspectiva mais tradicional, é empregue de forma geral para se referir a um estado do corpo com uma duração relativamente curta (segundos a minutos), e tido como reação a um objeto ou situação com a função primária de influenciar tendências de ação (e.g. Izard, 2007; Panksepp, 1998). Em contraste, o humor é considerado um estado mais duradouro, sem estar necessariamente ligado a um evento específico, e tende a influenciar a cognição, mais do que a ação.

De uma forma mais específica, os sentimentos são considerados representações mentais do estado do corpo (Carvalho & Damásio, 2021), e protagonizam um canal de informação privilegiado no processo de comunicação interna devido à sua natureza consciente. Alguns estados do corpo têm como causa reações afetivas de valência negativa que alteram a regulação homeostática e são geralmente, mas não sempre, iniciados por condições externas, resultando naquilo a que chamamos emoções (Adolphs, 2018).

Assim, segundo esta última perspectiva, as emoções refletem estados psicofisiológicos, que em si mesmos condicionam a direção de recursos fisiológicos e psicológicos para adaptar o comportamento, nem sempre conscientes. Por sua vez, os sentimentos, influenciados pelas emoções, são uma elaboração conceptual dos estados afetivos e emocionais, gerados pelo pensamento.

Em 1872, no livro “A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais”, Darwin define as emoções como estados mentais que provocam reações e expressões corporais estereotípicas. William James contraria este ponto de vista em 1884 no artigo “O que é uma Emoção”, afirmando que a atividade fisiológica produz as emoções, e não o contrário.

A dúvida que prevalece acerca da precedência das avaliações cognitivas às respostas emocionais ou a sua operação em paralelo, nasce do debate histórico em torno da questão sobre “emoção” e “cognição”

como processos independentes (Lazarus, 1982; Lazarus & Folkman, 1984; Zajonc, 1980, 1984). Lazarus argumentou que a cognição precede à emoção, enquanto Zajonc (1980) defendeu a primazia, ou pelo menos a independência, das respostas emocionais dos processos cognitivos. Este debate originou do contraste anteriormente discutido por Platão entre "paixão" e "razão".

A partir destes dois pontos de vista, a investigação sobre emoções e os seus processos continuou numa via dual, o chamado paradoxo entre a perspectiva das emoções "básicas" e a das teorias da avaliação emocional.

As emoções básicas

As teorias das emoções básicas tiveram origem no trabalho de Darwin (1872), e foram adotadas por Silvan Tomkins (1962), Carroll Izard (1977), Paul Ekman (2011), e outros investigadores (e.g., Panksepp, 2007; Gu et al., 2019; Hutto et al., 2018). As premissas destas teorias propõem a existência de um número fixo de emoções, chamadas *básicas* (e.g. medo, tristeza, raiva), biologicamente e psicologicamente inatas, com comportamentos e respostas fisiológicas associadas (Ekman, 1992; Russell, 2006). Em 1977, Izard sugere que as emoções básicas seriam uma resposta adaptativa evolucionária às necessidades biológicas e sociais, tendo correlatos neurológicos e comportamentais universais, e Panksepp (1998) conclui, através de investigação em neurociência comportamental principalmente com roedores, que existe evidência acerca da existência de sete sistemas emocionais primários: *procura, raiva, medo, luxúria, cuidado, pânico e brincar*, que seriam antigos em termos evolutivos e que demonstrariam continuidade filogenética entre espécies.

A avaliação emocional (appraisal theory)

William James (1884) e James Lange (1885), propõem que as emoções nascem da percepção das alterações do corpo, premissa que deu origem às teorias de avaliação emocional, que reconhecem que as cognições sobre as causas das alterações fisiológicas influenciam os estados afetivos subjetivos e o comportamento emocional (Seth, 2013).

As teorias da avaliação emocional (Arnold, 1960; Ellsworth, 2013; Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Ortony et al., 1988; Roseman, 2013; Scherer, 2009) sugerem que as emoções não são apenas processos

automáticos responsivos a um estímulo externo, mas que resultam da avaliação emocional de uma situação percebida. Propõem assim que as avaliações ocorrem em relação ao bem-estar dos indivíduos, e refletem a aproximação ou o afastamento aos seus objetivos, apresentando-se em dimensões classificatórias com critérios de avaliação como *novidade, agradabilidade, significância, responsabilidade e legitimidade*.

As hipóteses que originam destas duas abordagens são desafiadas pela perspectiva construtivista sobre o que são as emoções (Barrett, 2006a, 2017a, 2017b).

A perspectiva construtivista das emoções

Esta perspectiva advém da investigação sobre a percepção subjetiva das emoções, e do desenvolvimento da investigação neurocientífica, e prevê que as emoções são processos construídos com base em duas dimensões afetivas fundamentais: a ativação e a valência. A emoção categorizada como 'tristeza', por exemplo, seria descrita como desagradável na dimensão valência e de baixa intensidade na dimensão de ativação, enquanto que 'medo' seria semelhante na dimensão da valência (desagradável) mas superior em termos de ativação (Russell, 1980).

A teoria do ato concetual da emoção (Barrett, 2006a, 2008, 2013, 2014, 2015), desenvolve esta abordagem dimensional para propor que o que percebemos como emoções discretas (medo, tristeza e felicidade), são na verdade fenómenos concetuais e não automatismos biológicos, ou seja, são construções que emergem da nossa categorização do afeto central (Barrett, 2006b; Barrett e Russel, 1999). De forma abrangente, a teoria do ato concetual da emoção sugere que os nossos estados de humor são experienciados através das dimensões gerais de valência e excitação, e são de seguida categorizados como emoções discretas com recurso a uma avaliação cognitiva que acontece de forma situada (i.e., depende da informação contextual).

As teorias construtivistas acompanham os primeiros ensaios sobre o funcionamento dos processos emocionais e podem ser observadas no trabalho de James (1890), Wundt (1897), Duffy (1941), Shachter e Singer (1962) e Mandler (1990), citando apenas alguns (Gendron & Barrett, 2009). Contudo, só recentemente foram formalizadas como uma abordagem viável para o estudo da emoção (Barrett, 2006;

Clore & Ortony, 2013; Cunningham et al., 2013; Lindquist, 2013; Russell, 2003). Estas teorias integram as perspectivas do construtivismo social (Averill, 1980, Leersnyder et al., 2013; Vygotsky, 1987), o olhar sobre as emoções do ponto de vista do construtivismo psicológico (Cunningham et al., 2013; James, 1894; Russel, 2003) e a codificação preditiva como base do funcionamento e estrutura do cérebro. O modelo pressupõe que a regulação do corpo é mantida ativando previsões da experiência sensorial em tempo real, de forma a antecipar as necessidades do corpo, para poder corresponder em comportamento. Este modelo baseia-se na *hipótese do cérebro bayesiano* (Knill & Pouget, 2004), que conceptualiza a percepção, não como um processo passivo ('bottom-up'), mas antes como um processo ativo e construtivo ('top-down'), que utiliza modelos internos construídos através da experiência prévia para codificar o significado das experiências e suas causas momento a momento.

Estas teorias providenciam então uma visão construtivista da mente e do comportamento (Barrett, 2017b; Barrett & Satpute, 2019; Barrett & Simmons, 2015; Chanes & Barrett, 2016), e descrevem a experiência emocional como tendo suporte num conjunto de processos complexos em rede, que permitem a comunicação e a interpretação dessa comunicação entre os estados internos e o mundo, implicando processos psicofisiológicos, sociais e culturais, e caracterizando os indivíduos como "arquitetos da sua experiência" (Barrett, 2017, p. 291).

A Teoria Construtivista das Emoções considera assim que eventos mentais denominados de 'raiva', 'tristeza', 'medo', 'orgulho', 'alegria' etc., não são inatos, automáticos ou rígidos; são sim conceitos aprendidos ao longo do desenvolvimento, dinâmicos, que resultam da interação de vários elementos psicológicos. Esses elementos não são apenas específicos da emoção, mas desempenham também um papel numa miríade de funções que incluem percepções e experiências emocionais, mas também outras, como memórias, percepções visuais ou pensamentos (Barrett & Satpute, 2013; Lindquist & Barrett, 2012).

Muitas das abordagens construtivistas incluem os seguintes elementos: interocepções das próprias sensações corporais e 2) conhecimento do conceito que é usado para dar significado às informações sensoriais no contexto atual (Gendron & Barrett, 2009; Lindquist, 2013). Assim, tal como as sensações

visuais são significativas para a percepção (por exemplo, uma cadeira vs. um cão), fazendo uso do conhecimento prévio acerca dos objetos (Bar, 2004), uma perspectiva construtivista prevê que as sensações visuais dos movimentos musculares faciais de outra pessoa (Barrett et al., 2007; Lindquist & Gendron, 2013) ou as próprias sensações corporais internas (Barrett, 2006; Lindquist, 2013; Russell, 2003) são tornadas significativas como instâncias de raiva, desgosto, ou medo, por exemplo, com recurso a categorias conceptuais e códigos linguísticos da cultura onde se inserem.

As teorias construtivistas assemelham-se às teorias de avaliação emocional no sentido em que ambas consideram as emoções como um veículo para encontrar sentido nas experiências. No construtivismo psicológico, a ênfase está em tornar significativo um estado sensorial ou afetivo interno relacionado ou causado por uma experiência, e segundo a perspectiva da avaliação emocional, é a situação e não o estado interno percebido, que é alvo da análise de significado. O significado retirado pode ser instintivo (por exemplo, James, 1884, 1890/1998) ou resultar de um processo adicional como a categorização (Barrett, 2006b) ou a atribuição (Russell, 2003).

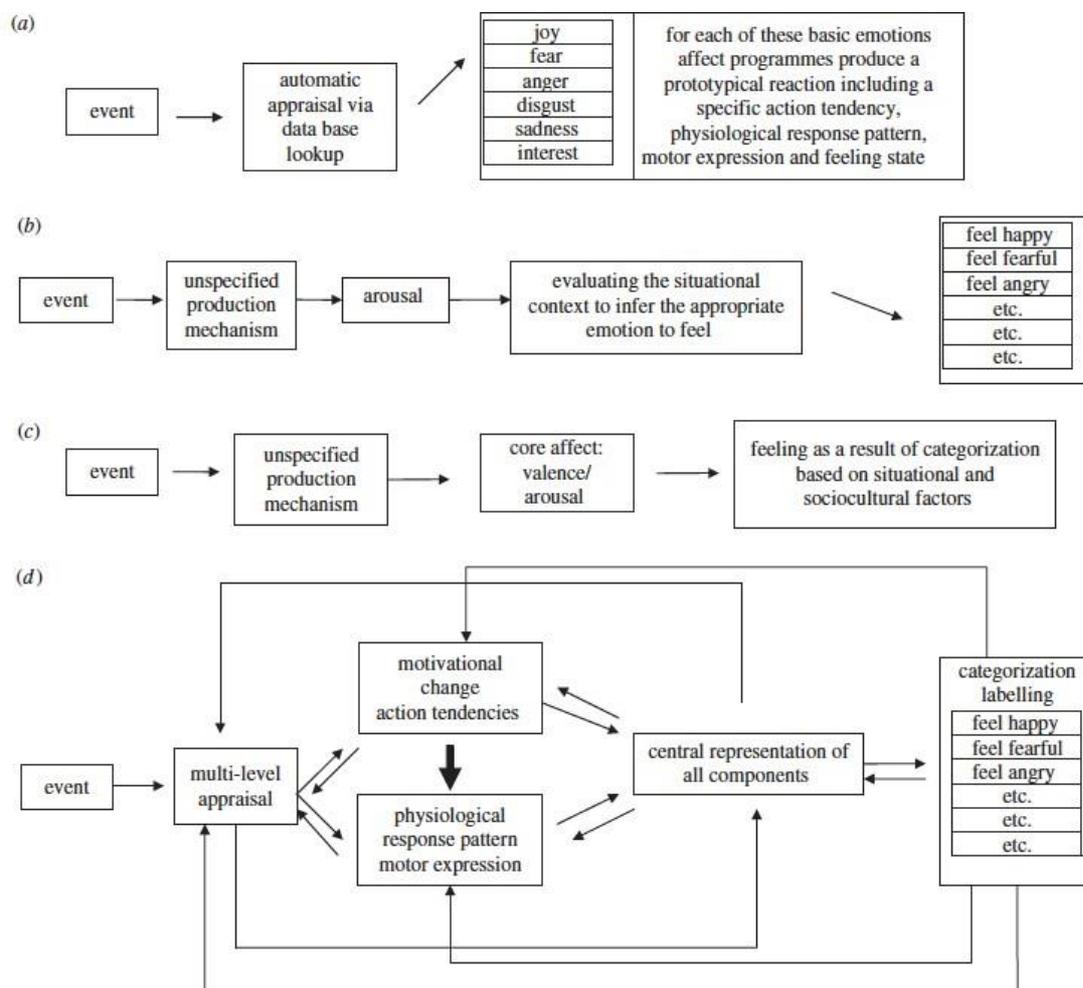


Figure 1. Comparison of three major traditions of emotion theories: (a) basic emotion theories (Ekman, Izard); (b) early constructivist theories—Schachter, Mandler; (c) current constructivist theorists—Russell, Barrett; and (d) appraisal theories (Scherer, Ellsworth, Smith).

Figura 1.2. Comparação entre a) teorias das emoções básicas (*Ekman, Izard*); b) teorias construtivistas iniciais (*Schachter, Mandler*); c) teorias construtivistas atuais (*Russell, Barrett*); e d) teorias da avaliação emocional (*Scherer, Ellsworth, Smith; Scherer, 2009*).

A perspetiva neurocientífica

Um aspeto que caracteriza a complexidade do nosso cérebro é o princípio da degeneração (do inglês ‘degeneracy’), i.e., a capacidade de diferentes conjuntos de neurónios darem origem a instâncias da mesma categoria (e.g., raiva), no mesmo contexto (*Barrett, 2017a*).

Na investigação sobre emoções, degeneração significa que instâncias de uma emoção (e.g., medo) podem ser criadas por múltiplos padrões espaço-temporais em populações variadas de neurónios (*Barrett, 2017a*). Portanto, é improvável que todas as instâncias de uma categoria emocional partilhem um conjunto de características centrais (e.g., uma única expressão facial, padrão autónomo ou conjunto de neurónios) (*Clark-Polner et al., 2006*).

A nível geral, a missão do cérebro é garantir uma única tarefa central, a de conseguir, de forma eficiente, gerir e regular os recursos psicofisiológicos do corpo para que qualquer animal cresça, sobreviva e se reproduza (*Sterling & Laughlin, 2015*). A este processo, que exige mudanças fisiológicas ou de comportamento para atingir a estabilidade do corpo, chama-se *alostase* (*Sterling, 2012*). Encontra espelho na expressão *orçamento corporal* (*Barrett, 2017*) ou na *economia vital* (*Damásio, 2020*), que pretendem ilustrar a necessidade de uma gestão eficiente das reservas vitais do corpo, para que a saúde seja mantida.

Para que o cérebro regule efetivamente o corpo e as suas interações no mundo, projeta um modelo interno do corpo no mundo, ou uma *simulação incorporada* (*Barsalou, 2008; Barsalou et al., 2003*). Este modelo interno inclui não só o processamento das informações externas ao corpo, mas também as sensações internas que apresentem maior regularidade estatística (*Barrett, 2017a*).

Os sinais interoceptivos, ou a representação e utilização das sensações internas do corpo (*Craig, 2015*), incluem feedback de alterações fisiológicas induzidas pelas emoções, numa relação bidirecional. A alostase não funciona apenas como uma condição corporal, mas também como um processo através do

qual o cérebro regula o corpo de acordo com a regra do custo-benefício, sendo que a eficácia deste processo requer a capacidade de antecipar as necessidades do corpo e satisfazê-las antes que se façam sentir (Sterling, 2012; Sterling & Laughlin, 2015). O modelo de funcionamento preditivo do cérebro (codificação preditiva, para uma revisão ver Millidge et al., 2021), prevê que através de um processo de tentativa e erro, as previsões são mantidas se em concordância com a experiência e descartadas ou corrigidas se apresentarem erros. Em cada nova experiência, o cérebro recorre ao histórico de previsões bem-sucedidas ou corrigidas, que foram então agrupadas em categorias conceituais associadas a padrões sensoriais e comportamentais e atualiza a informação consoante a experiência do momento.

Cada vez mais evidências descrevem como os sinais interoceptivos influenciam os processos emocionais e motivacionais, e tornam pertinente olhar a contribuição da fisiologia corporal para a experiência emocional. A compreensão destes mecanismos é importante devido à sua influência nas decisões motivacionais, que podem ser relevantes para a prevenção de perturbações clínicas, e também por ser pertinente na fundamentação da perspectiva construtivista das emoções. A atenção a alterações corporais e aos seus sinais interoceptivos podem ajudar a constituir sentimentos e comportamentos, e desta forma, a emotividade dos indivíduos pode também refletir a sensibilidade à escuta dos sinais interoceptivos (Critchley & Garfinkel, 2017). Esta sensibilidade poderá contribuir, por sua vez, para os processos cognitivos e de processamento de informação (Barsalou, 1999; Semin et al., 2013), já que os sistemas corporais, motores e as percepções sensoriais assumem um papel significativo na compreensão da linguagem (Kompa, 2021; Schuil et al., 2013; Wang et al., 2019; Binder & Desai, 2011).

A codificação preditiva poderá explicar a relação e influência da interocepção nos estados afetivos (Seth, 2013), propondo as emoções como representações preditivas em vários níveis.

Observados através da perspectiva da teoria construtivista das emoções, estes processos levantam a possibilidade de que intervenções que permitam desenvolver a percepção e a interpretação dos estados afetivos também possam diminuir o risco de doenças físicas, aumentando a eficiência da alostase e incentivando mecanismos adaptativos.

Linguagem

Sabe-se que a linguagem humana revela a organização dos pensamentos em categorias, como fazemos associações entre essas categorias e como usamos essas categorias no cotidiano.

De uma forma abrangente, a linguagem pode revelar variações nos processos de pensamento e comportamento verbal em diferentes grupos culturais e iluminar padrões universais e variáveis da forma como os seres humanos criam significados simbólicos para construções subjetivas, como as emoções ou a noção de “eu” (Damásio, 2020; Critchley et al., 2004).

Num extremo do espectro, as abordagens sobre “emoções básicas” argumentam que a linguagem desempenha um papel menor na experiência emocional. Vendo as emoções como desencadeadas por mecanismos inatos e dedicados, produzindo “expressões” específicas e universais (Ekman & Cordaro, 2011; Izard, 2011; Panksepp & Watt, 2011), a linguagem apenas serve para ajudar a identificar ou a expressar percepções e experiências pré-existentes dessas emoções (Ekman & Cordaro, 2011; Ogarkova et al., 2009) (Fig. 1.3.).

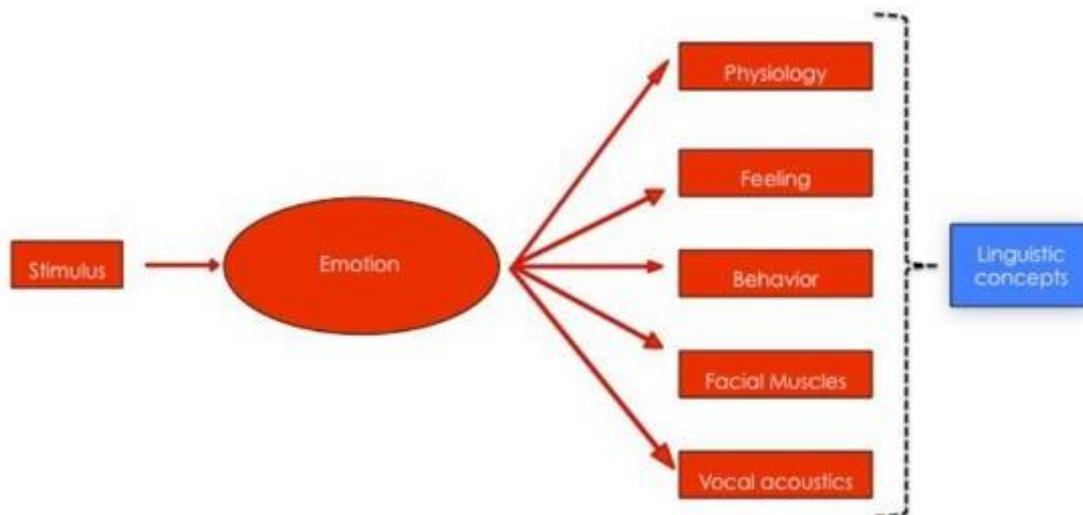


Figura 1.3. Abordagem da teoria das “emoções básicas” à relação da linguagem com a experiência emocional (Lindquist et al., 2015).

Em contraste, a perspectiva construtivista prevê que a linguagem desempenha um papel constitutivo na emoção ao interagir com a informação sensorial do corpo e do mundo durante a formação real de emoções discretas (ver Figura 1.4.).

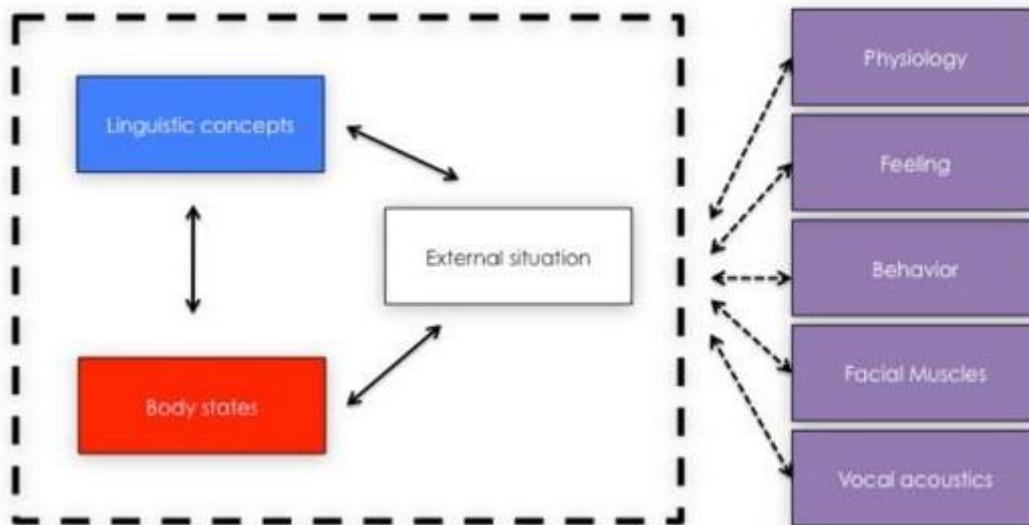


Figura 1.4. Abordagem construtivista à relação da linguagem com a experiência emocional
(Lindquist et al., 2015).

Especificamente, a teoria construtivista das emoções (Barrett, 2006, 2012, 2013, 2017b, 2017a) propõe um modelo baseado em princípios biológicos de como o cérebro constrói experiências emocionais usando conceitos ao serviço da alostase, sendo que conceitos são o conhecimento e a experiência acumulados pelos quais o cérebro determina a melhor forma de categorizar a entrada sensorial recebida e representam o princípio da categorização (Rosch, 1978; Mervis & Rosch, 1981; Medin, 2019). A teoria construtivista propõe uma função determinante da linguagem nos processos emocionais, baseando-se no modelo interno do corpo no mundo, utilizado pelo cérebro. Para isto o cérebro recorre a conceitos (ou seja, a experiências anteriores) como previsões para regular os sistemas autónomo, imunitário e neuroendócrino, de forma a preparar-se para as necessidades metabólicas do comportamento situado e antecipar inputs viscerossensoriais (Barrett, 2006, 2012, 2013; Garfinkel et al., 2015).

Esta teoria sugere que as emoções ocorrem quando sensações e sentimentos internos auto-gerados ou gerados através de um estímulo externo, são catalogadas com recurso a categorias emocionais suportadas pela linguagem.

Esta perspectiva unifica ainda as percepções dos movimentos dos músculos faciais dos outros como instâncias de emoção e as interocepções das próprias sensações corporais, interpretadas como instâncias emocionais, usando um conjunto de mecanismos para explicar ambos, e prevendo a existência de uma estrutura com um objetivo comum (Barrett, 2013; Lindquist, 2013).

Pressupõe também que o conhecimento a priori do conceito representado pela linguagem influencia a forma como os indivíduos vivem as sensações interoceptivas no corpo (por exemplo, as alterações do batimento cardíaco ou na respiração) como instâncias emocionais específicas (por exemplo, raiva x nojo x medo etc.) (Lindquist & Barrett, 2008; Gendron et al., 2012).

A neurociência evidencia que a linguagem pode moldar a percepção em virtude de fornecer conexões rápidas e recíprocas entre as regiões sensoriais iniciais do cérebro e o córtex orbitofrontal – uma região associada à representação do conhecimento semântico (Pessoa & Adolphs, 2010). Dessa forma, a informação conceptual altera e restringe o processamento contínuo da informação sensorial. Alguns estudos (Hariri et al., 2000; Lieberman et al., 2007) demonstram que categorizar configurações faciais com palavras emocionais reduz a reatividade da amígdala. Esse efeito é mediado pela conectividade entre regiões do cérebro envolvidas na recuperação semântica e a amígdala (Torrìsi et al., 2013), e é verificado nos resultados da meta-análise de Brooks et al. (2017). Estes resultados revelam que mesmo a presença incidental de conceitos emocionais em 386 estudos de neuro-imagem (como opções de resposta ou instruções em tarefas emocionais) resultou num aumento da ativação de regiões envolvidas na recuperação semântica e na diminuição da ativação da amígdala.

Estas evidências sugerem que a linguagem ajuda a constituir experiências emocionais, estando alinhadas com a Teoria Construtivista das Emoções. Por exemplo, indivíduos que vivem uma instância de emoção durante um exame de neuroimagem, não demonstram apenas maior atividade nas regiões límbicas e para-límbicas do cérebro, correlacionadas com a excitação corporal, mas também nas

regiões laterais e regiões pré-frontais do cérebro, que se correlacionam com a recuperação semântica, e nas regiões pré-frontais mediais, que se correlacionam com a categorização dos estados do corpo (Satpute et al., 2013). Outros estudos sobre experiência e percepção emocional confirmam estas evidências: regiões do cérebro que estão consistentemente envolvidas na linguagem e na semântica, também demonstram aumento de atividade (Kober et al., 2008; Lindquist et al., 2012).

Estas evidências são consistentes com a hipótese de a linguagem ter um impacto importante na emoção em psicoterapia (Kircanski et al., 2012) e em educação (Brackett et al., 2019), fundamentando a ideia de que, de acordo com a perspectiva construtivista, a linguagem desempenha um papel fundamental na emoção porque ajuda a adquirir, organizar e usar o conhecimento do conceito, como elemento essencial para a percepção (Barrett et al., 2007; Lindquist & Gendron, 2013) e talvez até para a experiência emocional (Barrett, 2006; Lindquist, 2013).

Granularidade Emocional

A granularidade emocional, ou diferenciação emocional, refere-se à capacidade de categorizar e rotular os estados emocionais com distinções mais subtis entre emoções semelhantes. Enquanto que indivíduos com baixa granularidade tendem a descrever o seu estado emocional com recurso a termos mais globais e menos subtis (“sinto-me mal”), pessoas com níveis mais altos podem diferenciar raiva de frustração, por exemplo. A investigação em granularidade emocional estuda emoções negativas e positivas separadamente, pois parece particularmente mais difícil diferenciar emoções negativas (por exemplo, sentir-se triste e sentir raiva; Erbas et al., 2014; Kashdan et al., 2015).

Diferenciar emoções de valência positiva das de valência negativa parece ser relativamente mais fácil. A alegria é uma emoção positiva associada a níveis moderados a altos de ativação, enquanto que a tristeza é associada a níveis moderados a baixos de ativação. Por outro lado, distinguir entre duas emoções que são de valência semelhante (por exemplo, irritado e frustrado) atendendo apenas a sensações relativas à ativação (a raiva é tipicamente associada a maior ativação do que frustração) requer um maior grau de granularidade (Smidt & Suvak, 2015).

Barrett (2001), que cunhou o termo granularidade emocional, usa o termo diferenciação emocional para se referir ao mesmo construto, no entanto operacionaliza a granularidade de forma ligeiramente diferente da diferenciação, utilizando procedimentos diferentes para encontrar correlações entre emoções em contextos diferentes (Demiralp et al., 2012).

Segundo Barrett (2004), a granularidade emocional refere-se às diferenças individuais na especificidade da experiência emocional e das suas representações, ou à capacidade de um indivíduo para fazer distinções específicas entre estados emocionais, associadas ao contexto. Estas diferenças individuais, encontradas no decorrer da utilização do modelo circumplexo para descrever a experiência emocional (Feldman, 1995), que prevê as dimensões de valência (positiva/negativa) e ativação (baixa/alta) (Russel, 1980), motivaram a investigação da granularidade emocional (Smidt & Suvak, 2015).

Vários estudos indicam que a granularidade e a diferenciação estão correlacionadas positivamente com a regulação emocional adaptativa e com o funcionamento psicossocial, pois indivíduos com níveis maiores de diferenciação emocional negativa, tendem a utilizar uma gama mais ampla de estratégias de regulação emocional, principalmente quando experimentam as suas emoções com maior intensidade, em comparação com indivíduos com níveis mais baixos de diferenciação negativa (Barrett et al., 2001). O estudo de Barrett et al., em 2001, foi o primeiro a demonstrar que a forma como os indivíduos regulam as suas emoções depende em parte da especificidade com que experienciam e representam as suas emoções (Smidt & Suvak, 2015).

Utilizando a metodologia experimental, três estudos demonstraram que a diferenciação emocional afeta a capacidade de lidar com a raiva, indicando que os participantes que exibiram níveis mais altos de diferenciação são menos propensos a agir de forma agressiva quando zangados em comparação com os indivíduos que apresentaram níveis mais baixos. Estes resultados sugerem que, em algumas situações, a capacidade de distinguir entre estados de valência semelhante (isto é, diferenciação emocional ou granularidade) é um recurso que facilita o movimento adaptativo (Pond et al., 2012).

Outro estudo experimental demonstrou que os participantes diagnosticados com depressão major foram menos granulares ao experimentar emoções do que controlos saudáveis. Demiralp et al. (2012), e Erbas et al. (2014) apresentaram resultados de três estudos que usaram vários métodos para medir a diferenciação emocional negativa. Estes estudos incluíram uma amostragem experimental, uma visualização de imagens, e uma tarefa que envolveu descrições com recurso a uma variedade de termos emocionais para avaliar a diferenciação emocional, em que foram documentadas associações entre a diferenciação negativa e vários indicadores de ajuste incluindo afeto negativo, autoestima, neuroticismo, depressão e metaconhecimento sobre as suas emoções.

De facto, uma abundância de evidências demonstra que os indivíduos que usam conceitos emocionais de maneira discreta e específica, ou seja, aqueles que demonstram valores altos de granularidade emocional (Tugade et al., 2014) ou diferenciação emocional (Barrett, 2004; Barrett et al., 2001; Kashdan et al., 2015), experimentam menos psicopatologias (Demiralp et al., 2012), experienciam melhores resultados após psicoterapia (por exemplo, tempo de recaída no transtorno por uso de substâncias; Anand et al., 2017), e envolveram-se em menos agressão interpessoal (Pond et al., 2012). Para além disso, indivíduos com altos índices de granularidade exibem eletrofisiologia cerebral associada a uma maior recuperação semântica e controle cognitivo durante experiências emocionais (Lee et al., 2017) e usam eficazmente estratégias de regulação emocional durante instâncias intensas de emoção (Barrett et al., 2001; Kalokerinos et al., 2019).

Uma vez adquiridos, os conceitos linguísticos interagem e desenvolvem outros processos cognitivos e perceptivos, apresentando melhor capacidade de retenção na memória de categorias aprendidas com recurso a rótulos específicos e até moldando a perceção visual (Lupyan, 2012). Por exemplo, ouvir um conceito verbal durante uma tarefa de perceção visual pode ajudar os indivíduos a detetar com precisão a presença de estímulos que de outra forma não seriam notados (Lupyan & Ward, 2013). Desta forma, a investigação sugere que o acesso momentâneo a palavras emocionais pode afetar o conteúdo das perceções emocionais dos indivíduos (Lindquist et al., 2016, 2017). As evidências de Gendron et al. (2012) suportam esta afirmação, demonstrando que a saciedade semântica, ou a repetição sistemática de uma palavra até esta perder o sentido e tornar-se apenas num conjunto de

sons, prejudica a capacidade de leitura de configurações faciais emocionais. Da mesma forma, evidências encontradas por Miller et al. (2019), demonstram que indivíduos com demência semântica, que vêm reduzido de forma permanente o acesso ao significado das palavras afetivas após um processo de neuro degeneração, não conseguem classificar livremente as configurações faciais de seis categorias emocionais distintas (raiva, desgosto, medo, felicidade, tristeza e neutro).

De uma forma contrária, mas suportando a mesma premissa, outros estudos revelam que o priming com categorias de emoção (palavras emocionais) facilita e/ou envies a percepção de configurações faciais emocionais (Lindquist et al., 2014). Por exemplo, verbalizar o significado emocional dos movimentos dos músculos faciais recorrendo a uma categoria emocional (por exemplo, “raiva”) pode provocar vieses na memória perceptiva do rosto, levando a uma representação prototípica dos movimentos musculares faciais associados a essa categoria (Halberstadt et al., 2009). Da mesma forma, o acesso a conceitos emocionais também pode ajudar a percepção de representações faciais emocionais, a uma representação mais precisa (Nook et al., 2015). Para além destas evidências, podemos observar que aprender novos conceitos emocionais induz a percepção categórica de comportamentos faciais desconhecidos (Fugate et al., 2018), de certa forma ajudando os indivíduos a adquirir e a atualizar as suas categorias perceptivas emocionais de comportamentos faciais (Doyle & Lindquist, 2018).

Tudo indica que, a par da informação sensorial externa ou interna, os conceitos associados a essa informação, obtidos através da memória, constituem uma peça fundamental para a construção da experiência emocional (Barrett et al., 2017a).

Assim, e de forma organizadora dos processos afetivos, faz sentido que ser capaz de descrever especificamente as emoções preveja uma gama de saúde física e mental (Kashdan et al., 2015).

Granularidade e regulação emocional

A regulação emocional relaciona-se com a implementação de estratégias para aumentar, manter ou diminuir um ou mais componentes de uma determinada resposta emocional, consoante os objetivos do indivíduo (Gross & Thompson, 2007; Rottenberg & Gross, 2007). Este conjunto de estratégias

organiza-se e desenvolve-se ao longo dos primeiros anos de vida, em interação com o ambiente e em particular com os cuidadores (Cassidy, 1994; Walden & Smith, 1997), sendo de importância determinante proporcionar um ambiente em que estas competências sejam desenvolvidas, validadas e modeladas positivamente. De uma maneira geral, a regulação emocional constitui um conjunto de processos a diferentes níveis: comportamental, biológico e cognitivo, que emergem em resposta a alterações significativas no estado emocional causadas por fatores internos ou externos (Fox & Calkins, 2003).

No geral, as competências na regulação emocional são consideradas um fator protetor contra o desenvolvimento de psicopatologias (Beauchaine & Gatzke-Kopp, 2012; Shannon et al., 2007), e no espectro oposto, as dificuldades no desenvolvimento da regulação emocional estão associadas a uma ampla gama de psicopatologia infantil (Bradley & Lang, 2000; Cicchetti et al., 1995; Essau et al., 2017).

A regulação emocional concretiza-se na ativação do objetivo de regular para maior ou menor magnitude e duração uma resposta emocional psicofisiológica (Gross & Barrett, 2011; Gross, 2015), podendo ser executada de forma controlada ou espontânea. Comparada com a regulação controlada, a regulação espontânea pode ser definida como um processo natural, não intencional e relativamente fácil que resulta em mudanças nas propriedades (por exemplo, intensidade e duração) de uma resposta emocional (Jackson et al., 2003; Egloff et al., 2006; Gyurak et al., 2011). A regulação espontânea foi avaliada em magnitudes atenuadas no reflexo de sobressalto com piscar de olhos após a aparecimento de imagens desagradáveis (Jackson et al., 2003), em autorrelatos de desconforto após indução emocional negativa (Egloff et al., 2006; Ehring et al., 2010; Tortellafeliu et al., 2014; Eldesouky & English, 2019), e no tempo necessário para diminuir a frequência cardíaca ou outras respostas fisiológicas aos níveis basais após sessões de indução de emoção (Hannesdottir et al., 2010).

De acordo com a perspectiva dos sentimentos como informação (Schwarz, 1990), as emoções podem fornecer inputs relevantes sobre o ambiente. Se indivíduos com alta diferenciação emocional/granularidade experimentam emoções discretas que lhes fornecem informações relevantes

sobre as causas e consequências dessas emoções, como o contexto e os correlatos cognitivos ou fisiológicos (Barrett et al., 2001; Wranik et al., 2007; Ruys et al., 2012), tal discernimento de informações emocionais pode informa-los sobre a melhor forma de agir nesse contexto emocional de forma espontânea, permitindo-lhes regular espontaneamente as suas emoções de forma adaptativa e eficaz. Então, a identificação de emoções discretas pode auxiliar na seleção de estratégias de regulação mais eficazes para essas emoções. Assim, propõe-se que a capacidade de diferenciar emoções possa facilitar a regulação espontânea da emoção.

No estudo de Hoemann et al., (2021), indivíduos com maior granularidade exibiram padrões de atividade cardiorrespiratória em repouso mais específicos e mais frequentes, bem como durante eventos emocionais, ligando a granularidade a uma maior especificidade no que diz respeito ao comportamento, manifestado através de uma melhor autorregulação (por exemplo, Barrett et al., 2001; Kalokerinos et al., 2019) e através das estratégias adaptativas utilizadas (Kashdan et al., 2010; Starr et al., 2017). Ao relacionar a granularidade com a diversidade e a especificidade fisiológicas, estes resultados fornecem a primeira evidência de como esta competência específica da linguagem pode manifestar-se no corpo.

Estudos sobre como a linguagem poderá impactar os processos emocionais no geral demonstram que categorizar explicitamente configurações faciais com palavras emocionais produz uma diminuição da atividade da amígdala (Lieberman et al., 2007), uma região do cérebro que responde à presença de estímulos incertos e que promove uma resposta autonômica (Cunningham & Brosch, 2012; Whalen, 2007), reconhecendo que a linguagem poderá então ajudar a regular a emoção através da desambiguação das sensações do corpo. Quando uma pessoa sabe o que as sensações significam, poderá associar um comportamento à resolução da situação/contexto e/ou à regulação dessa sensação. Técnicas que usam palavras emocionais em específico, treinando a competência emocional, como no presente estudo, podem, portanto, ser caminhos úteis para estimular o conhecimento emocional e potenciar a regulação da emoção, tanto em contextos clínicos como não-clínicos. Por exemplo, treinar crianças para categorizar as suas próprias emoções e as dos outros apresentou resultados sociais e académicos positivos (Hagelskamp et al., 2013), e défices na percepção emocional observados no

autismo, foram mediados por défices no uso de palavras para rotular estados emocionais (ou seja, Alexitimia) (Cook et al., 2013), estabelecendo a relevância do desenvolvimento da competência da granularidade e diferenciação emocional.

Em específico, evidências emergentes sugerem que a granularidade emocional para emoções negativas contribui ativamente para a redução de sintomas da depressão (Demiralp et al., 2012; Seah et al., 2020; Willroth et al., 2019), transtorno de ansiedade (Barrett, et al., 2001; Demiralp, et al., 2012; Kashdan & Farmer, 2014), transtorno de personalidade borderline (Suvak et al., 2011), autismo (Erbas et al., 2013, 2014) alcoolismo (Kashdan et al., 2010).

Outro grande conjunto de evidências demonstram que a função reguladora espontânea da Diferenciação Emocional Negativa (DEN - a capacidade de discernir com precisão estados emocionais negativos), está associada ao uso de um gama mais ampla de estratégias de regulação emocional em situações de alta intensidade de emoções negativas (Barrett et al., 2001). Por outro lado, a DEN mais baixa tem sido associada ao aumento da emoção negativa em comparação com a alta (Erbas et al., 2014; Lennarz et al., 2018; Kalokerinos et al., 2019). Dado o seu impacto na regulação espontânea da emoção, supõe-se que a DEN também pode ser responsável por amortecer a ligação entre os efeitos dos processos emocionais do dia-a-dia e a depressão (Starr et al., 2017). Assim, evidências teóricas e empíricas indicam que a DEN está associada a um aumento do funcionamento regulatório espontâneo (Nook et al., 2021).

No que diz respeito aos correlatos neurais, indivíduos com altos índices de granularidade apresentam diversidade e especificidade nos padrões de atividade das alterações fisiológicas periféricas na vida cotidiana (Hoemann et al., 2021). Estas evidências permitem inferir que a granularidade emocional pode estar associada ao ajustamento psicossocial.

Se olharmos para a investigação em psicologia do desenvolvimento, existem evidências de que o uso de palavras emocionais pelo cuidador, durante uma conversa com um bebé, prevê longitudinalmente a compreensão da emoção e a competência de autorregulação no final da infância (Shablack & Lindquist, 2019). Grosse et al. (2020) também fornece evidências relevantes sobre como as crianças de

4 a 11 anos aprendem a usar palavras para comunicar sobre as emoções, determinando que o uso de uma variedade de nomes de emoções (categorias emocionais, palavras associadas a instâncias da experiência emocional) pelas crianças aumenta com a idade, mas que não demonstram compreensão das emoções como os adultos, mesmo aos 11 anos. De forma crítica a este estudo, há evidência que quanto mais as crianças ouvem certos conceitos/nomes/adjetivos para comunicar emoções no discurso dirigido a si pelos adultos, mais cedo e mais frequentemente usam esses conceitos para descrever as suas experiências emocionais. De forma igualmente relevante, evidências provenientes dos estudos de Ruba et al. (2020) e Grosse et al. (2020) demonstram como a exposição à linguagem emocional contribui para o desenvolvimento de competências emocionais complexas desde a infância (Hoemann et al., 2021).

A diferenciação de emoções positivas, por sua vez, foi associada a um maior envolvimento na criação de estratégias de regulação emocional mais eficazes, menos ruminação, menos respostas automáticas e maior reflexão antes de agir (Tugade et al., 2004). A maior diferenciação também pareceu ser benéfica no relacionamento com os outros, estando relacionada a maior empatia (Erbas et al., 2016) e melhor reconhecimento das expressões emocionais dos outros (Israelashvili et al., 2019).

Coletivamente, estas evidências propõem que palavras correspondentes a conceitos e categorias emocionais servem como uma forma de contexto que ajuda a desambiguar o significado dos comportamentos afetivos dos outros (Barrett et al., 2007; Lindquist et al., 2015; Lindquist & Gendron, 2013).

As experiências emocionais mais granulares parecem assim demonstrar maior adaptação às circunstâncias atuais ou previstas, facilitando padrões adaptativos de comportamento (O'Toole et al., 2020). A perspectiva construtivista da emoção (Barrett, 2006, 2017a, 2017b), ao propor que as experiências emocionais granulares são um produto de como o cérebro usa os conceitos para experienciar as emoções, observa então os conceitos como *coleções dinâmicas de experiências anteriores que o cérebro usa para dar sentido ao contexto atual e emitir previsões sobre o que é provável que ocorra de seguida* (Hoemann et al., 2022). Assim, as previsões que são mais específicas

ao contexto serão mais eficientes porque antecipam melhor as ações prováveis e as futuras necessidades de energia (Hoemann et al., 2022), suportando a hipótese de que maior granularidade emocional e diferenciação estão associadas ao ajuste psicossocial e à escolha de estratégias de regulação emocional mais adaptativas, e que os conceitos da linguagem poderão ser determinantes na experiência emocional.

Treino da granularidade

Muitos constructos acerca da consciência e da compreensão da experiência emocional têm em comum a ideia de que representar mentalmente a experiência emocional é uma habilidade que pode ser aprendida, praticada e melhorada (Mayer et al., 2001; McBrien et al., 2020), e de que a GE em específico pode ser desenvolvida (Vedernikova et al., 2021).

Tendo em conta que o desenvolvimento de uma competência requer um corpo amplo e eficientemente estruturado de conhecimento acerca dessa competência (Bédard & Chi, 1992), esse conhecimento inclui tanto o conhecimento explícito e declarativo de conceitos relevantes para essa competência, quanto o conhecimento funcional implícito de como esses conceitos podem ser implementados (Sternberg, 1998; Sternberg et al., 1995). Pessoas especializadas numa competência são capazes de diferenciar entre categorias mais específicas dessa competência (Tanaka & Taylor, 1991; Schyns, 1991; Schyns et al., 1998). Enquanto alguém sem experiência em pintura pode ver apenas amarelo versus verde, especialistas em cores, como pintores, podem distinguir limão, verde-oliva e verde-amarelado (exemplo de Hoemann et al., 2021). Essa capacidade de diferenciação prolonga-se à capacidade de representar verbalmente a experiência com recurso a vocabulário representativo de categorias específicas ou para descrever características específicas dessa competência mais desenvolvida (Tanaka & Taylor, 1991; Tversky & Hemenway, 1984).

No que diz respeito à experiência emocional, essas características sugerem que alguém que tenha mais competência emocional domina conceitos afetivos variados e precisos no que concerne o contexto em que se inserem. Segundo esta perspectiva, as pessoas com a competência emocional mais desenvolvida

podem facilmente nomear as experiências que correspondem a esses conceitos afetivos, para lá de uma diferenciação baseada na valência e determinada por conceitos e categorias mais abrangentes (por exemplo, “surpresa”), e identificar as suas instâncias emocionais de uma forma mais precisa e adequada ao contexto (por exemplo, “vulnerável”, “desorientado”, “ansioso”), uma característica da granularidade emocional. Esta perspectiva oferece o conceito chapéu “perícia emocional” como uma competência excecional num domínio específico, neste caso em particular, na representação mental da experiência emocional (Ericsson et al., 2018; Hoemann et al., 2021). Para compreendermos a competência granular como passível de desenvolvimento através do treino (Ullén et al., 2016), será necessário olhar para esse processo como dinâmico, em que atender às experiências emocionais e receber feedback repetitivo e inequívoco dos outros é fundamental (Laland, 2017), suportado fisiologicamente pelo modelo de funcionamento da CP do cérebro, segundo a proposta da teoria construtivista.

Este processo de desenvolvimento permite selecionar adequadamente o conhecimento de maneira flexível, determinando objetivos orientados ao contexto ou funções: Por exemplo, um especialista usa uma linguagem diferente ao descrever a cor de uma maçã a uma criança americana (“vermelho”) do que ao sugerir um pigmento para pintar um céu noturno tempestuoso (“Pantone 7545c”) (exemplo adaptado de Hoemann et al., 2021).

Ou seja, segundo esta perspectiva, podemos propor que indivíduos com altos índices de granularidade distinguem mais pormenorizadamente experiências emocionais, utilizando palavras associadas a situações emocionais específicas, por exemplo “triste”, “melancólico” e “nostálgico” criando dessa maneira categorias emocionais distintas e não sinónimos do sentir-se “mal” como categoria única.

A literatura realça ainda a relevância da capacitação em competências sócio emocionais ajustadas à cultura do meio, como predictoras de maior satisfação nos relacionamentos (Leersnyder et al., 2014), no bem-estar psicológico (Leersnyder et al., 2015) e na saúde física (Consedine et al., 2014).

Intervenções no âmbito da aprendizagem sócio emocional em escolas têm demonstrado implicações positivas significativas na qualidade da vivência da experiência afetiva em crianças e jovens (Greenberg et al., 2003; Weissberg & Greenberg, 1998), tal como no ambiente social envolvente (Brackett et al., 2012). A aprendizagem socio-emocional fornece uma linguagem capaz de comunicar

não apenas sobre o desenvolvimento de competências, mas também sobre um largo espectro de programas e abordagens ao ensino, promotoras do envolvimento e sucesso académico, da saúde, do carácter, do serviço e da cidadania (Gottfredson & Gottfredson 2001). A aprendizagem socio emocional pode ser sumariada como os processos através dos quais crianças e adultos adquirem e aplicam eficazmente o conhecimento, atitudes e competências necessárias para gerir as suas emoções, definir objetivos, sentir e demonstrar empatia, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (Weissberg & Cascarino, 2013).

Na meta-análise de Durlak et al. (2011), uma população de 270,000 alunos do pré-escolar ao ensino secundário, participantes em programas de aprendizagem socio emocional universais na sua escola, demonstraram mais resultados positivos significativos quando comparados a alunos que não tinham participado em programas de intervenção SEL, relativamente às competências sociais e emocionais, a comportamentos pró sociais, performance académica, e demonstrando ainda problemas na conduta significativamente menores. Desde a investigação supramencionada, outras meta-análises foram conduzidas (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017), ambas concluindo o mesmo: alunos que participam em programas de intervenção em aprendizagem socio emocional, revelam melhores resultados em competências socio emocionais e em competências académicas, relativamente a alunos que não participaram.

Num estudo de Schlegel e Scherer (2018) foi evidenciado que o conhecimento emocional se correlaciona com a compreensão emocional, com a gestão e reconhecimento de emoções e com as competências cognitivas de resolução de problemas, memória e raciocínio, e na investigação de Izard et al. (2008), demonstrou-se que o conhecimento da emoção estava correlacionado com o desempenho académico e a competência social em crianças pequenas. Ambos os estudos propõem que o conhecimento das emoções pode ser benéfico para o bem-estar, influenciando positivamente a experiência emocional, e ampliando a competência emocional. Desta forma, poderá ser relevante informar os indivíduos sobre as diferentes características dos eventos emocionais e educar sobre

maneiras diferentes de categorizar as sensações da experiência emocional, aumentando o conhecimento sobre emoções e a competência de granularidade emocional e diferenciação.

O programa RULER – Feeling Words Curriculum (Maurer & Brackett, 2004), criado pelo Yale Center for Emotional Intelligence e desenhado para fornecer conhecimento mais profundo e multidimensional sobre o vocabulário e processos emocionais, baseia-se na premissa de que alunos que são mais competentes emocionalmente tendem a experimentar emoções mais positivas e a sentir maior bem-estar (Brackett & Mayer, 2003; Lopes, Salovey, & Straus, 2003).

RULER é uma intervenção SEL, ou aprendizagem sócio emocional (*social - emotional learning*), baseada no desenvolvimento da competência emocional e a sua sigla significa reconhecer, compreender, rotular, expressar e regular emoções (*recognising, understanding, labeling, expressing and regulating emotions*). Os alunos que participaram no programa RULER demonstraram maior envolvimento nas atividades letivas um ano mais tarde e ainda melhorias na conduta no ano seguinte (Cipriano et al., 2019). Este estudo em concreto, concretizou-se com uma amostra de estudantes em risco de exclusão académica, sendo de particular relevância para a presente investigação, e apresentou impactos significativos na motivação dos alunos e na diminuição da adoção de comportamentos disruptivos.

Regulação emocional e granularidade na adolescência

A adolescência é um período da vida em que o risco de aparecimento de psicopatologias aumenta, estimando-se que 50% de todas as doenças mentais surgem antes dos 18 anos (Kessler et al., 2005; Sawyer et al., 2012; Merikangas et al., 2022).

A adolescência é um período dinâmico no que diz respeito ao desenvolvimento da regulação emocional, e constitui uma fase do ciclo de vida de particular relevância na investigação dos seus processos e correlatos (Bariola et al., 2011). Para muitos indivíduos, as habilidades de regulação emocional melhoram durante a adolescência, no entanto para outros, a adolescência marca o início ou o agravamento de psicopatologias caracterizadas por dificuldades na regulação (Silvers, 2022). As diferentes alterações no domínio cognitivo, emocional e neurológico contribuem para uma maior

necessidade de utilização de estratégias de regulação com eficácia (Jaffe et al., 2010). Os adolescentes, para além da sua dificuldade na deteção do risco, apresentam também, por imaturidade neurológica, dificuldade na ativação do sistema inibidor comportamental (Bjork et al, 2015). Neste período, os pais e educadores constituem-se como determinantes no desenvolvimento emocional dos seus filhos, desempenhando um papel crucial no sentido da sua promoção e facilitação (Bariola et al., 2011). O vocabulário parental demonstrou ter impacto na regulação emocional das crianças, segundo o modelo de co-regulação associado a estes estágios de desenvolvimento e a linguagem expressiva previu positivamente a regulação emocional em crianças de idade escolar, mas não em adolescentes (Paley & Hajal, 2022). Os dados indicam que o vocabulário expressivo tem um papel fundamental na regulação emocional, pelo menos até aos 12 anos, e acrescenta novas evidências do impacto do vocabulário dos pais na regulação emocional dos seus filhos (Aguilera et al., 2021). Estes resultados sugerem que formas mais expressivas de comunicação são benéficas em estágios iniciais de desenvolvimento, de certa forma acompanhando os estágios naturais do desenvolvimento cognitivo e da linguagem, mas provavelmente oferecem retornos decrescentes à medida que as crianças procuram maior autonomia emocional na adolescência (Silvers, 2022). Um movimento do desenvolvimento que poderá explicar porque a granularidade emocional vai decaindo ao longo da infância até à adolescência, voltando a aumentar posteriormente (Nook, Sasse, et al., 2018; Nook et al., 2021; Starr, Shaw, et al., 2020).

A identificação, expressão e gestão das emoções contribuem para o desenvolvimento emocional da criança e do adolescente, sendo a “linguagem das emoções” da maior importância para o seu reconhecimento e gestão. De forma geral, as pessoas que têm um vocabulário muito limitado para a expressão do que sentem apresentam mais reações desajustadas ou excessivas, uma vez que a capacidade de reconhecer, nomear e gerir emoções se encontra pouco diferenciada. Desta forma, é importante que os adolescentes sejam ajudados no desenvolvimento de uma consciência e vocabulário emocional, como estratégia de os ajudar a enfrentar desafios e adversidades (Matos et al., 2008). Sem esta capacidade de reconhecimento, nomeação e gestão, um adolescente que se confronte com emoções negativas poderá procurar estratégias de regulação emocional menos adaptativas.

Inversamente, um adolescente que aprende a exprimir e gerir as suas emoções consegue uma maior

resiliência (tolerância à frustração), maior percepção de controlo do seu mundo interno e uma relação mais saudável com o ambiente externo (Matos et al., 2008).

O aumento da complexidade cognitiva permite aos adolescentes refletir sobre certos aspetos da sua própria regulação emocional (Phillips & Power, 2007), e Thompson (1991) refere que a compreensão emocional contribui e é simultaneamente moldada por outros aspetos da autoconsciência que se vão consolidando durante este período. Ora, estimulando a compreensão através da sua própria experiência e da consciência dessa experiência, refletindo sobre a forma ideal de expressão dessas dimensões (Larson & Brown, 2007), a criança e o adolescente criam sentido e desenvolvem as suas próprias ferramentas socio emocionais, incluindo a regulação emocional.

A regulação emocional é reconhecida como um preditor de psicopatologia em todos os períodos do desenvolvimento (Cole et al., 2020), e a adolescência é uma fase do desenvolvimento caracterizado por elevada exposição a stressores, ao aumento da reatividade emocional ao stress e risco elevado de psicopatologias do tipo internalizante, como perturbação de ansiedade generalizada, perturbação de stress pós traumático ou depressão major (Kessler et al., 2005; Larson et al., 2002; Larson & Ham, 1993).

As crianças e adolescentes capazes de usar estratégias de regulação emocional de forma flexível e adequada tendem a ter melhor qualidade nos relacionamentos, empenhar-se em ações pró-sociais e apresentam maiores competências sociais (Spinrad et al., 2006).

A maior parte da investigação sobre diferenciação emocional e o seu impacto na saúde mental ocorre com recurso a amostras de adultos, tornando-se dessa forma um caminho particularmente relevante na investigação sobre emoções, e em particular sobre a interação entre a granularidade emocional/diferenciação e a regulação emocional.

Dado que as regiões pré-frontais do cérebro envolvidas em competências regulatórias continuam a amadurecer durante a adolescência, o cérebro está especialmente suscetível a influências ambientais. Como tal, a exposição a experiências adversas com os pares, por exemplo, pode prejudicar o desenvolvimento da regulação emocional (Herd & Kim-Spoon, 2021), existindo também evidências de que passar por mais eventos stressantes na vida do que em média, aumenta sintomas de depressão e ansiedade na adolescência (Jenness et al., 2019).

A psicopatologia surge geralmente através da interação entre a vulnerabilidade subjacente ao indivíduo, e os stressores ambientais (Nook, Dodell-Feder, et al., 2018; Shapero et al., 2017), sendo que as dificuldades de RE medeiam a associação entre a exposição ao estresse e o desenvolvimento de sintomas internalizantes em adolescentes (McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009). Esta interação sugere que as competências que promovem a RE podem amortecer o impacto do stress e diminuir a probabilidade do desenvolvimento de psicopatologias ao reduzir a indução de afeto negativo que advém da experiência stressante (Bolger et al., 1989; Mroczek & Almeida, 2004).

Starr, Hershenberg, et al., (2020) demonstraram que a diferenciação emocional atenuou a associação entre os problemas do quotidiano e o humor depressivo ao longo de uma semana, bem como o relacionamento entre eventos stressantes e sintomas de depressão em adolescentes, fundamentando a hipótese de que maiores índices de diferenciação emocional podem desempenhar esse papel moderador no impacto do stress. A exposição a eventos adversos está fortemente associada à psicopatologia, e a identificação de fatores que reduzem a vulnerabilidade a problemas relacionados ao stress causado por esses eventos, é fundamental para o desenvolvimento de intervenções precoces (Nook et al., 2021).

Nesta investigação de Nook et al. (2021), sobre o impacto da diferenciação emocional na capacidade de regulação emocional em adolescentes com historial de experiências adversas, trinta participantes completaram uma medida laboratorial de diferenciação de emoções antes de um estudo longitudinal intensivo de um ano no qual a exposição ao stress e a patologias do tipo internalizante foram avaliados tanto momentaneamente (n = 4.921 avaliações de amostragem de experiência) quanto mensalmente (n = 355 avaliações mensais). Os resultados indicam que alta diferenciação de emoções negativas e

positivas atenuou momentaneamente o stress percebido e sentimentos de depressão, e alta diferenciação de emoções negativas eliminou as associações mensais entre eventos stressantes e sintomas de ansiedade. Estes resultados sugerem que a alta diferenciação emocional protege os adolescentes contra a ansiedade e a depressão perante stress, talvez facilitando a regulação adaptativa da emoção.

A amostra da presente investigação

As características com maior impacto no desempenho e resultados académicos são género, etnia ou status socioeconómico (Finn, 1993; McEvoy & Welker, 2000), e os alunos que pertencem a grupos considerados vulneráveis ou em risco de exclusão social, como minorias emigrantes, famílias com dificuldades socioeconómicas, jovens institucionalizados ou sinalizados por delinquência, abuso de droga, ou negligência da família, apresentam tendencialmente resultados académicos abaixo da média (Gutman et al., 2003; Hamre & Pianta, 2005). Estes alunos não só têm taxas significativamente mais baixas de conclusão do ensino médio e de frequência universitária (Lesnick et al., 2010), como apresentam maiores probabilidades de problemas disciplinares e dificuldades interpessoais (Milkie & Warner, 2011; Osher et al., 2010). Perante estes resultados, é potencialmente relevante dar especial ênfase a intervenções focadas em alunos que apresentem vulnerabilidades deste tipo (Belfield et al., 2015; Elmore, 2007), ao que este estudo pretendeu dar resposta. Embora alguns fatores que colocam os alunos em risco, como a desigualdade ou a falta de recursos, são complexos e exigem uma ação integrada em várias áreas de intervenção, os fatores de risco como desempenho e conduta insatisfatórios, podem ser trabalhados através de um programa SEL (Domitrovich et al., 2011). Assim sendo, a presente investigação teve como amostra na intervenção deste estudo exploratório, grupos de jovens do Centro de Formação Profissional e Reinserção Social da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, a Aldeia de Santa Isabel, que reúnem as características elencadas.

Objetivos do estudo

A presente investigação prevê medir o impacto do enriquecimento do vocabulário emocional e a consequente integração de conceitos do foro afetivo na regulação emocional em jovens, com base na Teoria Construtivista das Emoções.

Tendo em vista o enriquecimento da investigação científica nesta área, e a otimização de intervenções terapêuticas, educativas e outras, facilitadoras do desenvolvimento de competências sócio emocionais, é esperado que através do estímulo deste tipo de competências, haja um desenvolvimento da capacidade de diferenciação entre estados afetivos e construção do repertório do vocabulário correspondente e conceitos associados, contribuindo para uma maior eficácia na criação de estratégias de autorregulação, comunicação e expressão emocional.

A investigação nesta faixa etária (15-20 anos) é ainda escassa no que diz respeito aos efeitos da granularidade emocional na regulação, e poderá ilustrar conhecimento que se traduzirá benéfico em intervenções precoces ao nível da saúde mental em jovens e na melhor compreensão da interação entre estes dois constructos.

Através deste estudo exploratório, pretende-se determinar se uma intervenção focada na granularidade emocional conduz a melhorias na regulação emocional num grupo experimental, e se se mantém dentro dos valores do pré-teste num grupo de controlo. A nível aplicado, o contributo será o desenvolvimento de intervenções focadas em competências socio-emocionais com foco na granularidade e diferenciação emocional como parte do constructo de competência emocional, e a nível teórico, o contributo será o de contribuir para uma clarificação da relação entre dois constructos, o de granularidade emocional e o de regulação emocional.

Apresentam-se duas hipóteses:

(H1) Os jovens do grupo experimental apresentam melhorias de maior magnitude numa medida de granularidade emocional em comparação com os jovens do grupo de controlo

(H2) As pontuações nas medidas de granularidade emocional e de regulação emocional estão positivamente correlacionadas, de maneira que jovens que apresentam níveis mais elevados de granularidade emocional tenderão também a apresentar melhores competências de regulação emocional.

Capítulo II – Metodologia

O protocolo do presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa a 18/02/2022 (parecer 11/2022). O consentimento informado foi enviado em papel para os pais e educadores, devido aos participantes serem menores de idade, e aplicado de forma digital a todos os participantes presencialmente, de forma a garantir que o documento era devidamente compreendido e preenchido por todos os participantes.

Esta investigação com design experimental recolhe informação em dois momentos, o pré-teste e o pós-teste. Apresenta um grupo com intervenção e um grupo de controlo.

Participantes

Vinte e dois participantes, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos ($M = 17.30$, $DP = 1.01$), 6 mulheres e 16 homens, a maioria de nacionalidade portuguesa ($n = 16$), guineense ($n = 3$), brasileira ($n = 2$), ucraniana ($n = 1$). Apenas dois participantes reportaram não ter tido reprovações escolares.

A amostra faz parte de uma população vulnerável, em risco de exclusão social (com elevada probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental, sendo que a manutenção ou a agudização dos fatores de risco podem, em certas circunstâncias, conduzir a situações de perigo, na ausência de fatores de proteção ou compensatórios, Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2017).

Os participantes compõem uma amostra aleatória não probabilística, por conveniência.

Foram recrutados no centro de formação profissional da Aldeia de Santa Isabel - Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, participando com a sua turma (máximo 17 pessoas) nas atividades do estudo, que foram incluídas no horário letivo dos cursos profissionais de Nível II (certificação de 9º ano) que frequentam, no âmbito do módulo de DAE – Desenvolvimento de Atividades Educativas, habitualmente ministrado pelos educadores sociais do centro.

Esperava-se recrutar cerca de 100 jovens no total, 50 no grupo experimental e 50 no de controlo, o que não foi possível devido ao seguimento da condição pandémica e à consequente falta de assiduidade e envolvimento nas atividades do centro de formação, sendo que o estudo final foi composto por duas turmas no grupo experimental, uma com 7 alunos e outra com 15, sendo que apenas 13 participantes foram elegíveis após a recolha de dados, e duas turmas no grupo de controlo, uma com 5 e outra com 10, sendo que apenas 9 foram elegíveis. O que perfaz o total de 22 participantes, 13 no grupo experimental e 9 no grupo de controlo.

Procedimentos

O estudo foi apresentado à equipa técnica do Centro de Formação Aldeia de Santa Isabel, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa numa sessão informativa, e enquadrado como uma investigação sobre a vivência das emoções durante a adolescência. O mesmo enquadramento foi feito aos participantes pelos educadores sociais que implementaram a intervenção.

Os educadores sociais receberam formação ministrada pela investigadora Vera Guerreiro, acerca da implementação das atividades da intervenção, em conjunto com um manual com a planificação das mesmas ao longo do total das 16 horas.

Foram feitas 3 reuniões de feedback sobre a implementação do estudo ao longo da decorrência do mesmo, e mantida comunicação constante.

Na medida em que ser falante de nível intermédio do Português era um requisito de participação, a questão da barreira linguística não se aplicou. Os educadores sociais foram instruídos para fornecer clarificação detalhada e participativa durante as sessões de intervenção da presente investigação.

Salvaguardou-se a possibilidade de os formandos não participarem ou interromperem a participação no estudo a qualquer momento (ou seja, os participantes puderam decidir não fazer a avaliação pré- e pós-intervenção, nesse caso participando apenas nas sessões de acompanhamento como já participariam se não houvesse nenhum estudo a decorrer).

Os instrumentos foram aplicados pelos educadores sociais, na sala de informática do Centro de Formação, a cada turma individualmente. Todos os questionários e medidas foram adaptadas para formato online utilizando a plataforma Gorilla Experiment Builder (www.gorilla.sc; Anwyl-Irvine et al., 2018), exceto a medida experimental, em papel, que foi distribuída individualmente a cada participante, por turma, ao final dos três dias seguintes aos procedimentos online.

Os métodos foram escolhidos para avaliar o impacto da intervenção na granularidade emocional e os efeitos que esta intervenção pode ter na regulação emocional dos participantes.

Geralmente, medir a granularidade emocional/diferenciação, inclui que os participantes relatem as suas experiências emocionais percebidas, ao longo de uma variedade de circunstâncias. A avaliação ecológica momentânea (EMA, Shiffman et al., 2008), que recolhe informações sobre o estado emocional dos participantes em várias ocasiões ao longo do dia durante um período de dias, tem sido a medida mais frequentemente usada para investigar este constructo.

Instrumentos

Tarefa experimental Índice de Avaliação da Granularidade Emocional

(adaptado de Hoemann et al., 2021).

Para medir a granularidade foi elaborada uma tarefa experimental, apresentando uma lista com 18 estados emocionais comuns à experiência afetiva do dia-a-dia, positivos e negativos, (exausto, com medo, divertido, zangado, aborrecido, enojado, envergonhado, frustrado, triste, calmo, entusiasmado, grato, feliz, neutro, orgulhoso, aliviado, sereno, surpreso), em escala tipo Likert de 0 a 6 em que 0 = Não me sinto nada (emoção descrita), e 6 = Sinto-me muito (emoção descrita). Os participantes

escolhem dois momentos do seu dia e avaliam a intensidade com que sentiram cada uma das emoções descritas em cada um desses momentos, relatando brevemente o contexto em que as experienciaram. Esta avaliação foi feita aos participantes uma vez ao final do dia, durante três dias, como pré-teste e pós-teste para uma das turmas do grupo experimental, e durante um dia para a segunda turma do grupo experimental e grupo de controlo no pós teste (Anexo E).

Escala de Avaliação do Repertório e Capacidade de Diferenciação Emocional

Foi utilizada a *Escala de Avaliação do Repertório e Capacidade de Diferenciação Emocional* (Kang & Shaver, 2004; versão portuguesa de Machado Vaz et al., 2009) como complementar à tarefa experimental, dado a natureza exploratória desta investigação.

Esta é uma escala de autorrelato com 14 itens, avaliados através de uma escala de Likert de 7 pontos, em que 1 = Não me identifico e 7 = Identifico-me totalmente, que estão distribuídos em duas subescalas: Repertório Emocional e Diferenciação Emocional. A subescala Repertório Emocional apresentou um alpha de Cronbach = .63 na versão portuguesa, e é constituída por seis itens que avaliam o repertório de emoções experienciadas pelos indivíduos (e.g., “Não experiencio muitos sentimentos diferentes no meu dia a dia.”). A cotação aplica-se indicando maior repertório emocional nos indivíduos com valores mais elevados.

A segunda subescala, avaliando a Diferenciação Emocional, apresenta um alfa de Cronbach = .82, e possui oito itens que avaliam a capacidade do indivíduo em fazer distinções subtis entre emoções semelhantes (e.g., “Tenho consciência das diferentes nuances ou subtilezas de uma determinada emoção (ex. deprimido e triste; aborrecido e irritado).”). Da mesma maneira que na primeira subescala, os valores mais elevados indicam maior capacidade para diferenciar categorias emocionais similares (Anexo F).

Escala de Alexitimia de Toronto

A *Escala de Alexitimia de Toronto* (Taylor, Ryan & Bagby, 1992; adaptada para a População Portuguesa por Prazeres, 1996) foi utilizada como medida inversa, em que se coloca a hipótese de maiores índices de alexitimia se correlacionarem com menor diferenciação ou granularidade.

A definição do conceito de alexitimia apresenta-se como sendo um déficit cognitivo no processamento e regulação das emoções e afetos (Taylor, 2000), e como expressão do funcionamento neurológico, constituindo-se por um conjunto de características afetivas e cognitivas que reflete variações na organização e funcionamento do cérebro (Taylor & Bagby, 2004; Taylor, 2000).

De um ponto de vista multidimensional, o constructo caracteriza-se por: dificuldade em identificar sentimentos e distingui-los de sensações corporais; incapacidade para expressar, comunicar e descrever sentimentos a outras pessoas; simbolização enfraquecida, evidenciada por uma escassez de fantasia e de capacidades imaginativas; e através de um estilo de raciocínio concreto e objetivo, uma demonstrada preferência para focar eventos externos em vez de experiências internas (Taylor & Bagby, 2004).

A alexitimia é também considerada um potencial fator de risco para o desenvolvimento de várias perturbações psiquiátricas e somáticas (Porcelli et al., 2018).

A TAS-20 é um instrumento de autorrelato com 20 itens, e.g. “Fico muitas vezes confuso/a sobre qual a emoção que estou a sentir.”, “Acho difícil descrever o que sinto em relação às pessoas.”, ou “Prefiro analisar os problemas a descrevê-los apenas.”.

Foi pedido aos participantes que assinalassem o seu grau de concordância em cada um dos 20 itens, através de uma escala tipo Likert com 5 pontos, em que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente.

A TAS-20 apresenta três subescalas, uma para cada dimensão do constructo:

DIS- dificuldade em identificar sentimentos (itens: 1, 3, 6, 7, 9, 13 e 14);

DDS- dificuldade em descrever sentimentos (itens: 2, 4, 11, 12 e 17);

POE- pensamento orientado para o exterior (itens: 5, 8, 10, 15, 16, 18, 19 e 20).

Na versão portuguesa, adaptada em 1996, o coeficiente Alpha de Cronbach é de 0.79, e a precisão teste-reteste apresentou coeficientes de correlação de 0.90 com 3 semanas de intervalo e 0.86 com 6 semanas de intervalo.

O resultado final da escala é a soma dos valores de cada item, estando os itens 4, 5, 10, 18 e 19 invertidos.

A TAS-20 apresenta um ponto de corte nos valores menores ou iguais a 51, considerando-se estes valores como baixa alexitimia. Entre 52 e 60 consideram-se como alexitimia moderada, e os valores superiores a 61 (inclusive) consideram-se alexitimia elevada (Anexo G).

Regulação Emocional em Adolescentes

Para aferir a capacidade de regulação emocional, foi utilizado o *Questionário de Regulação das Emoções* (Phillips & Power, 2007, adaptado para a população portuguesa com foco na adolescência, por Ana Pardal, Universidade de Coimbra, 2012).

Fundamenta-se como uma medida de autorrelato desenvolvida com o objetivo de avaliar a frequência com que os adolescentes usam estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções que decorrem de forma interna (intrapessoal) e externa (interpessoal), para idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos (Pardal, 2012).

Este questionário consiste em 21 questões com resposta numa escala com 5 pontos, onde 1 = Nunca, e 5 = Sempre.

E.g. “Falo com alguém sobre a forma como me sinto”; Descarrego os meus sentimentos nos outros insultando-os (ex. gritando, discutindo); ou “Procuro contacto físico com amigos e familiares (ex. abraços, segurar as mãos”.

A elaboração deste instrumento baseou-se numa revisão da literatura sobre emoções e a regulação das mesmas, sendo desenvolvido de acordo com os parâmetros funcional ou disfuncional e interno ou externo. Inicialmente contendo 42 itens, foi solicitado posteriormente a 10 peritos (4 psicólogos investigadores, 2 psicólogos clínicos, 1 psicólogo da saúde, 1 psicólogo ocupacional e um psiquiatra de crianças e adolescentes) que avaliassem os itens, assegurando que correspondiam ao modelo concetual de regulação das emoções, tendo em conta a referência de cada item a uma estratégia “funcional-interna”, “disfuncional-interna”, “funcional-externa” ou “disfuncional externa”, ou a mais do que uma destas estratégias; renomeação de itens; sugestão de itens alternativos e sugestões para estratégias de regulação das emoções não mencionadas nesta medida (Pardal, 2012).

A pontuação total é calculada através da soma do valor atribuído a cada item, quanto mais elevada for a cotação nas subescalas funcional (interna e externa), mais adaptável ou funcional será a percepção que o sujeito faz da regulação das emoções, uma vez que realiza um processamento adequado da informação contida na emoção (Phillips & Power, 2007). Por outro lado, quanto mais elevada for a pontuação nas subescalas disfuncionais (interna e externa), maiores índices de disfuncionalidade na regulação emocional manifestará o sujeito, dado que, provavelmente, as emoções foram rejeitadas ou bloqueadas (Phillips & Power, 2007).

Segundo Phillips e Power (2007) as subescalas referem-se às seguintes funcionalidades, entre outras:

I. Disfuncional-interna (5 itens), comparação social negativa, autoflagelação e ruminação, (e.g., “Penso em pessoas melhores do que eu e faço sentir-me pior”; e.g., “Faço mal a mim próprio de alguma forma”; e.g., “Repiso os meus pensamentos e sentimentos”).

II. Funcional-interna (5 itens), valorização positiva (e.g., “Revejo os meus pensamentos e crenças”), alteração de objetivos (e.g., “Revejo os meus objetivos ou planos”) e concentração (e.g., “Concentro-me numa atividade agradável”).

III. Disfuncional-externa (5 itens), comportamentos verbais e físicos mal adaptativos. Violência e agressão com outras pessoas (e.g., “Agrido outras pessoas”) ou objetos (e.g., “Descarrego nos objetos à minha volta”).

IV. Funcional-externa (3 itens), expressão de sentimentos (e.g., “Falo com alguém sobre a forma como me sinto”), procura de contacto físico (e.g., “Procuro contacto físico com amigos e familiares”) e conselhos (e.g., “Procuro outros para me aconselhar”).

O *Questionário de Regulação Emocional para Adolescentes* apresentou um alpha de Cronbach entre 0.66 e 0.76 para os quatros fatores obtidos na análise fatorial.

O uso de estratégias disfuncionais internas e externas foi relacionado com problemas emocionais e comportamentais, sendo que o uso frequente destes dois tipos de regulação disfuncional foi associado a sintomas elevados de severidade emocional, problemas de conduta, hiperatividade e problemas de grupo (Phillips & Power, 2007), e revelou também estar associado a problemas de saúde psicossomáticos (Phillips & Power, 2007). Em relação ao uso de estratégias funcionais internas e externas, foi associado a uma melhor qualidade de vida no geral, enquanto as estratégias disfuncionais

internas e externas, pelo contrário, estão relacionadas a uma reduzida qualidade de vida no geral (Phillips & Power, 2007). Foram posteriormente acrescentados 2 novos itens ao questionário, estando incluídos nas estratégias funcionais-externas (Anexo H).

Funcionamento cognitivo

Os participantes realizaram o Matrix Reasoning Item Bank (MarRs-IB) (Chierchia et al., 2019), para avaliar o nível de funcionamento cognitivo através de 80 matrizes de raciocínio não verbal, tendo sido as instruções adaptadas para português.

Cada matriz do MarRs-IB apresenta nove elementos divididos em três linhas de três células cada (3x3). Oito das nove células contêm uma composição abstrata enquanto a nona célula se encontra vazia. A tarefa é encontrar a forma que falta para completar a matriz, com recurso a várias opções. As formas e características das matrizes são variáveis, e apresentam-se de acordo com quatro dimensões: forma, cor, tamanho e posição. Os resultados foram calculados pelo total de respostas corretas e pelo tempo de resposta de cada participante.

Os participantes tiveram cerca de 30 segundos para observar a matriz e de seguida selecionar a opção que achavam correta para completar o espaço em branco. O ensaio terminava após o participante completar a sequência, e caso não respondesse até aos 25 segundos, era-lhe indicado o tempo restante (5 segundos).

Os participantes não recebiam a informação do tempo total para realizar todas as matrizes (8 minutos), nem sobre o seu número total. A indicação que era apresentada dizia respeito apenas ao tempo total designado para completar cada sequência (30 segundos). Caso terminassem o total das 80 sequências em menos de oito minutos, os mesmos seriam apresentados de novo pela mesma ordem, sendo que as segundas respostas não seriam contabilizadas.

Intervenção – Baralho SUI

A intervenção psicopedagógica compôs-se por 16 sessões de 60 minutos cada (Anexo I e J), onde foram sugeridas atividades que pretenderam suscitar sentimentos e cognições reflexivas sobre os processos emocionais, explorando a valência e a ativação durante as experiências e interações com outros de um modo geral, e em particular para cada participante, refletindo sobre o seu ambiente escolar, familiar e social. Foi utilizado o baralho de cartas SUI que inclui 78 cartas com ilustrações originais em aguarela, cada uma com uma palavra do foro afetivo agregada a significados conceptuais culturalmente aceites, e o respetivo manual com jogos de palavras utilizando a morfologia, a semântica e a sintaxe, tal como jogos de memória e role play que visam estimular a granularidade emocional, desenvolvido pela investigadora Vera Guerreiro (Anexo K).



Figura 2.5. e 2.6. Frente e verso do baralho de cartas SUI, respetivamente, utilizado na intervenção.

A intervenção com o grupo de controlo inicialmente consistia num conjunto de atividades de desporto, e apesar de esporadicamente serem postas em prática, na sua maioria consistiu nas atividades habitualmente integradas no currículo do módulo de DAE - Desenvolvimento de Atividades Educativas. Este módulo prevê atividades como gestão de conflitos na turma, temas de cidadania e saúde, entre outros.

Capítulo III – Resultados

A análise de dados foi conduzida no software de análise estatística JASP Team Versão 0.16.3 (2022). Na tarefa experimental *Índice de Avaliação da Granularidade Emocional*, os jovens tinham de descrever situações emocionalmente estimulantes que tivessem acontecido na semana anterior. Os participantes não completaram todos o mesmo número de situações (entre 2 e 10), pelo que não foi possível aferir a correlação entre situações para alguns participantes. A organização da base de dados foi feita considerando os resultados dos participantes que completaram todas as tarefas no pré- e no pós-teste, tendo a amostra final sido constituída por 22 participantes (grupo experimental, $n = 13$; grupo de controlo, $n = 9$).

Correlação intra-classes (ICC)

Com o objetivo de definir o grau de variabilidade na utilização de conceitos emocionais, medida que permite medir a granularidade emocional ou diferenciação dos participantes, foram calculados os valores de correlação entre classes (“Intra Class Correlation - ICC”). Esta medida estatística é habitualmente usada na avaliação ecológica momentânea e na investigação em emoções (e.g., Tugade et al., 2004), em específico no construto granularidade emocional ou diferenciação.

Quanto mais altos os valores da correlação, menor granularidade emocional (ou seja, maior variância partilhada entre as classificações dos adjetivos), demonstrando que indivíduos com menor granularidade tendem a usar conceitos semelhantes ao longo do tempo para descrever os seus estados emocionais. Essa consistência nas respostas resulta em valores de correlação entre classes mais elevados em relação àqueles que apresentam granularidade superior, e que recorrem a conceitos mais variados na descrição dos seus estados afetivos.

Foi calculada a correlação entre as várias situações respondidas por cada participante para aferir os valores de granularidade individuais em pré- e em pós-teste, não sendo possível aferir as diferenças

entre situações de valência positiva ou negativa, por não existir quantidade suficiente de dados para o cálculo das ICC. À semelhança de Hoemann et al. (2021), os valores de ICC foram transformados de r para z utilizando a transformação de Fisher, de forma a obter uma distribuição mais normal, e de seguida os valores normalizados foram multiplicados por -1 de forma a produzir estimativas de granularidade mais intuitivas, de modo que valores mais baixos (mais negativos) refletissem menor granularidade, e valores mais altos (menos negativos) refletissem maior granularidade. De seguida, foram calculados os valores médios de ICC por grupo de participantes (experimental vs. controlo) e tempo (pré vs. pós), os quais são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Estatística Descritiva das Medidas de Diferenciação e Granularidade Emocional, Regulação Emocional e Alexitimia

Medidas	Pré-teste				Pós-teste			
	Experimental ($n=13$)		Controlo ($n=9$)		Experimental ($n=13$)		Controlo ($n=9$)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Granularidade emocional (ICC)	- 0.08	0.06	- 0.06	0.14	- 0.04	0.05	- 0.07	0.01
ARCDE (escala 1-7)								
Diferenciação	4.27	1.49	4.69	1.70	4.33	1.24	4.55	1.34
Repertório	4.42	0.55	4.84	0,73	4.56	0.42	4.22	0.86
Alexitimia (escala 1-5)								
Dificuldade em identificar sentimentos	2.84	1.18	1.90	0.79	2.73	1.01	3.25	0.65
Dificuldade em descrever sentimentos	3.20	0.99	2.64	0.87	3.04	0.77	3.33	0.64
Pensamento orientado para o exterior	3.59	0.99	2.95	0.89	3.13	0.64	3.34	0.72
QRE (escala 1-5)								
Disfuncional interna	3.20	0.84	2.61	1.07	3.16	0.69	3.40	0.81
Disfuncional externa	2.24	1.27	1.80	0.84	1.66	0.61	3.26	0.66
Funcional interna	3.60	0.98	3.09	1.04	3.46	0.58	3.40	0.81
Funcional externa	3.09	1.02	2.86	1.19	2.96	0.80	3.38	0.78

Nota. ICC = Intra Class Correlation (valores multiplicados por -1 para melhor compreensão da evolução do pré- para o pós-teste); ACDE = Avaliação do Repertório e Capacidade de Diferenciação Emocional; QRE = Questionário de Regulação das Emoções; M = Média, DP = Desvio padrão

Verificou-se que os valores da média da mudança de pré- para pós-teste encontrados na literatura (e.g. Hoemann et al., 2021) são superiores aos valores encontrados neste estudo ($M = 0.16$, $DP = 0.33$ vs. M

= 0.04, $DP = 0.05$), o que pode ser explicado pelo maior número de participantes desse estudo (67 vs. 22) e pelo número bastante mais elevado de observações recolhidas: Hoemann et al. (2021) registaram 8 a 9 observações por dia ao longo de 14 dias, enquanto que no presente estudo apenas foi possível apurar 1 a 2 observações por dia, ao longo de 6 dias (3 dias em pré-teste e 3 dias em pós-teste; ver Quadro 1).

Para verificar se a granularidade emocional dos grupos experimental e controlo evoluiu de forma distinta ao longo do tempo, foi utilizado um teste t para amostras independentes com os valores da mudança das ICCs do pré- para o pós-teste como variável dependente. A análise revelou um resultado não significativo ($t(20) = -0.82, p = .42$), o que significa que não houve diferenças na melhoria das ICCs entre o grupo de controlo ($M = -0.01, DP = 0.19$) e o grupo experimental ($M = 0.03, DP = 0.08$).

Observando os dados individuais dos participantes, verificamos que 10 participantes (8 em 9 do grupo de controlo e 1 em 13 do grupo experimental) não completaram a tarefa experimental, tendo um número de observações reduzido relativamente aos outros participantes, e apresentaram variabilidade nula, nas respostas à medida de regulação emocional em pós-teste (i.e., responderam a todos os itens desta medida com um mesmo valor da escala), demonstrando um fraco investimento na tarefa. A ausência de variabilidade nas medidas faz com que estas não sejam interpretáveis (e.g., Erbas et al., 2018), pelo que optámos por desconsiderar os dados do grupo de controlo a partir deste ponto e prosseguir as análises utilizando apenas os dados do grupo experimental. Além disso, por uma questão de igualdade de critério, foi excluída a participante do grupo experimental com variabilidade nula na medida de regulação emocional e com a medida experimental incompleta.

Análises exploratórias

A partir deste ponto, as análises foram realizadas de forma exploratória, uma vez que não temos grupo de controlo para comparar os resultados. A amostra passa a incluir apenas 12 participantes do grupo experimental. Uma vez que a amostra é pequena e a distribuição dos dados não é normal para todas as medidas, foi utilizada estatística não paramétrica para analisar os dados.

O teste de Wilcoxon foi utilizado para verificar se houve uma mudança significativa da ICC do grupo experimental ao longo do tempo, comparando-se a média das diferenças dos participantes entre o pré- e o pós-teste com o valor zero, que representa a ausência de diferenças. Para avaliar a magnitude da diferença, calculou-se o tamanho do efeito utilizando-se a estatística Correlação Rank-Biserial. O valor de p foi interpretado unilateralmente, prevendo-se apenas a melhoria dos resultados no pós-teste. Apesar de parecer haver uma tendência para a melhoria do desempenho entre o pré- e o pós-teste, o resultado do teste não foi significativo ($V(11) = 57.00, p = .09$, Correlação Rank-Biserial = .46), o que sugere que não houve uma melhoria significativa da granularidade emocional ao longo do tempo.

Para garantir que a tarefa experimental de avaliação da granularidade emocional e a medida de diferenciação e repertório emocional estão a medir constructos teóricos semelhantes, correlacionamos os *scores* médios de cada uma destas medidas em pré e em pós-teste, utilizando correlações de Spearman. Encontramos uma associação próxima da significância entre a subescala Diferenciação da ARCDE e a tarefa experimental no pós-teste ($r = -.54, p = .07$), e entre a subescala Repertório (ARCDE) e a tarefa experimental no pré-teste ($r = -.51, p = .09$). Embora estes resultados não tenham atingido a significância, parecem sugerir que os dois instrumentos medem conceitos próximos.

Por fim, com o objetivo de elucidar quanto à questão de investigação inicial do estudo, i.e., se melhorias na granularidade emocional estavam associadas a melhorias na regulação emocional, foram efetuadas correlações de Spearman para comparar a diferença entre os resultados de pré- e pós-teste nas subescalas de regulação emocional (QRE) e nas medidas de granularidade emocional (ICC e subescalas da ARCDE), ou seja, para comparar a magnitude da evolução das medidas. Os resultados podem ser observados em detalhe no Quadro 2.

Quadro 2. Correlações entre medidas de Diferenciação e de Regulação Emocional

Medidas	QRE							
	Funcionalidade				Disfuncionalidade			
	Interna		Externa		Interna		Externa	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Índice de Granularidade								
ICC	.63	.03	.14	.67	-.19	.55	-.11	.74
ARCDE								
Diferenciação	.39	.21	.13	.68	.15	.63	-.06	.86
Repertório	-.31	.33	.19	.55	-.55	.07	-.11	.74

Nota. ICC = Intra Class Correlation; ACDE = Avaliação da Capacidade de Diferenciação Emocional; QRE = Questionário de Regulação das Emoções.

Podemos observar uma correlação positiva ($r = .63, p = .03$) entre a tarefa experimental (ICC) e a subescala Funcionalidade Interna do QRE, em que uma melhoria mais acentuada da granularidade está associada a um maior aumento dos valores de Funcionalidade Interna (subescala associada a uma valorização mais positiva, alteração de objetivos e concentração; Phillips & Power, 2007). O *scatterplot* deste resultado está representado na Figura 2A.

Apesar das restantes correlações não apresentarem resultados estatisticamente significativos, é possível observar uma aproximação à significância na correlação negativa entre a subescala Repertório Emocional da medida ARCDE e a subescala Disfuncionalidade Interna do QRE ($r = -.55, p = .07$), que mede a comparação social negativa, a autoflagelação e a ruminação. O *scatterplot* deste resultado está representado na Figura 2B.

A.

B.

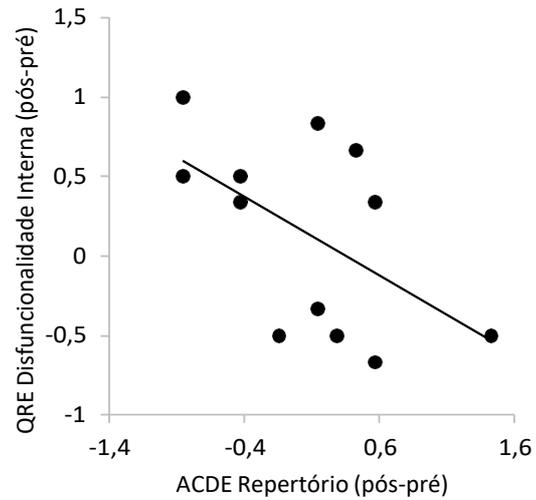


Figura 2. Scatterplots das Correlações entre a mudança nas ICC e na subescala Funcionalidade Interna (QRE) e entre a mudança na subescala Repertório Emocional (ARCDE) e na subescala Disfuncionalidade Interna.

Adicionalmente, correlacionamos a medida de Alexitimia com a medida de regulação emocional (QRE) e com a tarefa experimental (ICC), mas não encontramos resultados significativos ($ps > .06$).

Os resultados da tarefa de funcionamento cognitivo MarRs-IB foram não informativos, tendo 3 participantes respondido abaixo do nível do acaso ($\leq 25\%$ itens corretos), e 14 participantes ligeiramente acima (35% itens corretos). Apresentam ainda valores inferiores aos da literatura e.g. Chierchia et al., 2019 na média de precisão .69 vs .47, valores superiores nos tempos de resposta 7914 ms vs 9672 ms, e a maioria dos itens com tempo de resposta inferior a 500 ms, demonstrando possivelmente um fraco investimento na tarefa.

Capítulo IV - Discussão

Através do presente estudo exploratório, pretendeu-se determinar se uma intervenção focada na granularidade emocional conduz ao desenvolvimento da granularidade num grupo experimental em comparação a um grupo de controlo, e se essa melhoria está relacionada com um aumento nos valores da regulação emocional. O objetivo foi contribuir para o desenvolvimento de intervenções focadas em competências socio-emocionais, com especial ênfase na granularidade e diferenciação emocional. Para além deste objetivo, a investigação propôs-se clarificar a relação entre dois constructos, o de granularidade emocional e o de regulação emocional.

Através da análise dos dados, foram encontradas melhorias nas médias dos valores da tarefa experimental Índice de Avaliação da Granularidade Emocional entre o pré- e o pós-teste no grupo experimental, e uma diminuição dos valores da Alexitimia no pós-teste.

No entanto, contrariamente ao esperado, a regulação emocional não apresentou melhorias significativas.

Nook et al. (2021) propõe que rotular o estado emocional antes de se envolver em estratégias explícitas de regulação emocional pode solidificar a emoção, de tal forma que se torna mais difícil regula-la posteriormente, podendo estas evidências estar relacionadas com o processamento de estados sensoriais incertos.

Considerando que o acesso a categorias emocionais pode levar a estados afetivos situacionalmente relevantes, a premissa será a de que se torna mais difícil “repensar” ou ultrapassar esses estados, podendo de certa forma dificultar a regulação emocional no momento.

Da mesma forma, no estudo de Erbas et al. (2019), em que se procurou encontrar relação entre a diferenciação emocional e o bem-estar, não se encontraram resultados conclusivos. Apenas foram encontrados resultados de correlação positiva entre diferenciação de emoções da mesma categoria e maiores níveis de depressão e alexitimia depois de controlar o afeto negativo, sugerindo que por vezes

a diferenciação mais elevada poderá ser prejudicial ao bem-estar, e levanta questões sobre a operacionalização do constructo.

Na mesma linha destes resultados, uma revisão da literatura no âmbito dos estudos sobre o impacto da granularidade emocional na depressão e na ansiedade em adolescentes de Dunning et al. (2022) reforça que embora tivessem sido encontradas evidências de que granularidade mais baixa está correlacionada com maiores níveis de sintomatologia depressiva, ainda assim foram encontradas menores evidências do impacto da granularidade na ansiedade, e ainda evidências inconclusivas sobre o papel moderador da granularidade entre a regulação emocional e a depressão/ansiedade.

Ou seja, não existem resultados fortes para que se possa inferir um impacto da granularidade na ansiedade e as evidências são inconclusivas no que diz respeito ao papel moderador desta competência entre a regulação emocional e problemas ao nível da saúde mental.

Os valores da diferença entre o pré- e o pós-teste do Questionário de Regulação das Emoções representados na Tabela 1 do presente estudo são, ainda assim, inconclusivos, porque apresentam as médias do grupo de controlo, cujas respostas apresentaram valores máximos em escalas aparentemente contraditórias, i.e. a subescala Funcional Interna, que contem afirmações como “Revejo os meus pensamentos e crenças”, e a Disfuncional Interna em afirmações como “Repiso os meus pensamentos e sentimentos”, do Questionário de Regulação Emocional. Estes resultados podem demonstrar alguma incompreensão na linguagem, sentimentos ambíguos, arousal alto ou pouca reflexão, e são resultados difíceis de interpretar quantitativamente.

Para além disto ainda encontrámos variabilidade nula em 8 de 9 participantes, o que pode assinalar pouco envolvimento na tarefa.

O grupo de controlo mostrou-se resistente em fazer a avaliação do pós-teste, não estando envolvido nas atividades do estudo, e isso demonstrou ter tido um impacto negativo nos resultados.

Também não se encontraram diferenças na melhoria da granularidade entre grupos, o que parece ter sido influenciado pelos valores do grupo de controlo.

Após a exclusão dos participantes que apresentaram resultados inconclusivos, através de análises exploratórias, e apesar de parecerem existir tendências para a melhoria do desempenho ao longo do tempo, os valores não foram significativos. Uma possível justificativa para estes resultados pode ser o tamanho da amostra muito reduzido e a qualidade dos resultados, em especial na tarefa experimental (ICC).

Os participantes apresentaram descrições curtas da experiência emocional escolhida para avaliar nas situações para observação da tarefa experimental, muitas vezes utilizando apenas uma palavra como “Mentirosos” ou “Revolta”, demonstrando pouco investimento e/ou hábito em refletir sobre os seus estados emocionais e experiências do dia-a-dia, e/ou até alguma resistência em descrever acontecimentos que possam ter causado reações emocionais mais intensas e potencialmente mais difíceis de regular. Escrever descrições de eventos mais longas pode refletir mais tempo gasto a avaliar a experiência emocional durante o dia e pode também facilitar a elaboração de narrativas mais coerentes sobre esses eventos (Burton e King, 2004). Da mesma forma, utilizar linguagem que inclua palavras geralmente utilizadas para categorizar ou descrever emoções na descrição de uma experiência, pode refletir maior consciência acerca do significado emocional dessa experiência (Lane et al., 1990; Ottenstein e Lischetzke, 2019).

A população que compôs a amostra apresenta ainda particularidades com nuances de comportamento complexas, e muita imprevisibilidade. São jovens oriundos, na sua maioria, de situações sociais desfavoráveis, com famílias desestruturadas e com grande instabilidade emocional, e apresentam, também na sua grande maioria, um leque de experiências adversas e situações de risco como consumo de drogas, gravidez precoce, institucionalização, retenções múltiplas e dificuldades de relacionamento. No estudo de Erbas et al. (2018), sobre o papel do stress na diferenciação emocional, foram observadas as diferenças e variações individuais na diferenciação emocional, sob a premissa de que o stress seria um fator central na previsão dessas variações. Sendo a proposta a de que uma situação de stress provoca menores resultados na diferenciação emocional, foi aferido que a diferenciação de emoções negativas variou significativamente intra indivíduos, que altos níveis de stress foram associados a níveis mais baixos de diferenciação e que o stress no 1º dia previu negativamente o nível

de diferenciação de emoções negativas no dia seguinte. De certa forma estes resultados podem apontar para uma potencial resposta em relação à inconsistência dos dados e sobre a dificuldade em descrever a experiência emocional pelos participantes. Muitas vezes demonstrar vulnerabilidade ao aceder a estados internos potencialmente desestabilizadores é observado com resistência, num movimento protetor compreensível.

Estes fatores também poderão estar na origem da dificuldade em envolver-se com a tarefa experimental e outros questionários semelhantes, apesar desta medida ter apresentado valores de correlação ainda assim mais significativos que a medida de Avaliação da Capacidade de Diferenciação Emocional, demonstrando ser potencialmente uma medida mais sensível e justificando a sua utilização na maior parte dos estudos sobre granularidade emocional. Como uma medida mais sensível à classificação e descrição de experiências particulares a cada participante, também poderá ter suscitado maior dificuldade em dar respostas honestas e detalhadas.

Embora os resultados da correlação entre a medida de Avaliação da Capacidade de Diferenciação Emocional e a tarefa experimental (ICC) não tenham atingido a significância, parecem sugerir que os dois instrumentos medem conceitos próximos.

Outro fator que poderá estar subjacente às diferenças entre os participantes no nível de granularidade/diferenciação emocional está relacionado à quantidade de informações únicas que um indivíduo associa a cada construção emocional, e como se relaciona com as experiências do quotidiano. Os indivíduos diferem no grau de associação entre categorias emocionais e diferentes instâncias de afeto (Gohm e Clore, 2000), tanto que indivíduos com resultados mais altos de diferenciação conectam informações muito específicas sobre a situação (por exemplo, comportamento e resposta fisiológica) a categorias emocionais particulares, enquanto baixos diferenciadores, em contraste, ligam categorias ou conceitos diferentes a padrões mais semelhantes e sobrepostos de tais elementos (Erbas et al., 2015).

Para poder construir um repertório verbal mais alargado, os indivíduos precisam estar expostos a uma maior quantidade de experiências, pois é através das experiências que têm, que podem construir o seu vocabulário (Hoenemann et al., 2022). Então poderá existir uma maior probabilidade de que os indivíduos expostos a um maior número de eventos negativos e/ou menos eventos positivos, possam demonstrar maiores dificuldades em diferenciar entre categorias porque no seu contexto emocional a evocação do afeto negativo é contínua. Por exemplo, alguém com um grau relativamente forte de inércia de afeto negativo terá maior probabilidade de sentir um nível alto de afeto negativo a qualquer momento, se o nível de afeto negativo também foi alto no momento anterior (Koval et al., 2015).

A teoria construtivista das emoções sugere que os conceitos emocionais são desenvolvidos e constantemente atualizados através do envolvimento com o mundo (Barrett, 2017a), e através desta perspetiva, maior variabilidade de experiências poderá resultar numa mais alargada diversidade de conceitos emocionais. Assim, a exposição prolongada a uma maior variedade de experiências pode permitir que o cérebro construa previsões mais adaptativas, aumentando a granularidade emocional. No estudo de Hoemann et al. (2022), a diversidade experiencial foi positivamente associada a granularidade emocional negativa, de modo que os participantes que se referiram a um conjunto variado e equilibrado de contextos e atividades no seu quotidiano também relataram maior diferenciação negativa.

Sendo que a amostra do nosso estudo pertence a uma população com características de vulnerabilidade, poderá sofrer impactos na variabilidade e na valência dos contextos do quotidiano, apresentando maiores probabilidades de ter resultados inferiores nas medidas.

As palavras do foro afetivo que definem a experiência emocional como “frustração”, constroem conceitos que situam o corpo no mundo a partir de uma perspetiva funcional, estabelecendo objetivos como por exemplo sair de uma situação constrangedora (Hoemann et al., 2019). A correlação positiva encontrada entre a subescala funcional interna, que mede conceitos como valorização positiva, alteração de objetivos e concentração, no Questionário de Regulação de Emoções, e a tarefa experimental (ICC), sugere uma associação entre a granularidade emocional e uma maior atenção à

perspetiva subjetiva das experiências emocionais dos participantes, encontrando-se alinhada com esta perspetiva.

Também no estudo de Wilson-Mendenhall & Dunne (2021) que investigou o impacto de intervenções ao nível da granularidade emocional através de técnicas de “*mindfulness*” (atenção plena), propõe-se que uma maior atenção aos aspetos particulares da experiência individual, com práticas que promovam uma maior consciência de aspetos fenomenalmente acessíveis, possa permitir ter insights sobre a experiência de forma a aliviar o sofrimento, e regular mais eficazmente a atenção e o afeto, ao mesmo tempo que promove a granularidade emocional.

Este estudo demonstrou que o desenvolvimento da granularidade negativa após uma intervenção de redução do stress com recurso a técnicas de *mindfulness*, foi mediada pela aceitação e pela não-identificação, mesmo após o controlo do afeto negativo (Van der Gucht et al., 2019).

A instrução tradicional nas práticas de *mindfulness* consiste em “observar” o que quer que ocorra na experiência através de um estado não identificado (Bernstein et al., 2015). Esta característica pode desenvolver a granularidade, através do fomento da distância psicológica necessária para aceder a aspetos da experiência que não estejam de acordo com o autoconceito de cada um, alinhando-se com outros estudos que sugerem que a própria diferenciação pode servir como uma estratégia de regulação emocional ao diminuir o afeto negativo por aumentou o distanciamento linguístico, e o distanciamento linguístico mais forte estar associado a uma regulação emocional mais eficaz (Nook et al., 2020; Kashdan et al., 2015).

Estas evidências sugerem que a granularidade emocional pode melhorar através da gestão das emoções negativas a partir de um ponto de partida mais imparcial e não identificado, e podem remeter para uma explicação para a necessidade demonstrada por uma das turmas do grupo experimental em dedicar os 10 minutos finais da sessão de intervenção a “relaxamento”, palavras suas, de forma a integrar a experiência da sessão. Estes minutos consistiam em respirações profundas e silêncio.

A aproximação à significância na correlação negativa entre a subescala da medida de Avaliação da Capacidade de Diferenciação Emocional, repertório, e a subescala disfuncional interna do

Questionário de Regulação das Emoções (que mede a comparação social negativa, a autoflagelação e a ruminação) encontra-se alinhada com a literatura sobre o impacto da linguagem na desambiguação dos contextos e redução da incerteza na percepção do afeto (Barrett et al., 2007; Lindquist et al., 2015; Lindquist & Gendron, 2013), e com a perspectiva geral da teoria construtivista que prevê o desenvolvimento dinâmico da experiência emocional através da concetualização com recurso à linguagem (Barrett et al., 2007; Lindquist et al., 2015; Hoemann et al., 2019).

Limitações

A implementação do estudo sofreu inúmeros atrasos devido a circunstâncias de logística interna do centro de formação, i.e., a grande falta de formadores e a conseqüente indisponibilidade dos educadores sociais em iniciar as sessões e depois conseguirem garantir que as sessões da intervenção se mantinham a um ritmo constante, e como tal a decisão em adiar sucessivamente. Esta circunstância não é particular a este centro de formação, sendo que a atual falta de professores é uma crise a nível nacional.

A instabilidade disciplinar e as situações de agressão e violência dentro da sala de formação com adultos e entre pares, obrigou a alterações no número de turmas disponíveis para participar no estudo, tal como a trocas na atribuição ao grupo de controlo e ao experimental, e ainda a dificuldades nos timings do pré- e do pós-teste. O atual grupo de controlo apresentou-se bastante resistente, negando-se a preencher as medidas, o que também atrasou bastante o pós-teste.

A fraca assiduidade nas turmas foi um fator diminutivo para o número de participantes que apresentaram todas as medidas preenchidas, devendo-se este fator ao seguimento do contexto pandémico em que o centro de formação se encontrou fechado e a trabalhar a distância, não tendo sido possível estimular o sentido de inclusão e pertença, tal como a relação com a maior parte dos membros da equipa técnica, crucial à motivação dos formandos em estar presente e concluir o seu ciclo de estudos.

A instabilidade disciplinar e a falta de assiduidade dos formandos levaram a atrasos sistemáticos na implementação do estudo, o que provocou a interrupção das sessões da intervenção durante o período de férias em agosto, de uma das turmas do grupo experimental. Esta situação provocou uma quebra na intensidade da intervenção, cujo impacto poder-se-á ter refletido na qualidade dos resultados deste grupo.

O facto da intervenção e da aplicação das medidas ter sido conduzida pelos educadores sociais presentes no centro de formação e não pela investigadora devido à sua disponibilidade profissional, poderá ter tido algum impacto, que poderia ter sido de outra forma controlado.

A medida de avaliação ecológica momentânea é geralmente aplicada mais vezes ao longo do dia, durante vários dias, o que não foi possível devido à distribuição dos horários de cada grupo participante e de aspetos incontornáveis na organização do centro de formação.

Também a duração da intervenção não foi particularmente intensa (16h), nem o tempo de cada sessão (1h).

Contribuições do estudo - Estudos futuros

Este estudo poderá ser particularmente relevante para a investigação na área da granularidade emocional e da regulação emocional nesta faixa etária, já que os estudos ainda são escassos em número e em evidências. Apesar da índole exploratória e das associações pouco consistentes, podemos apontar uma direção nos resultados e desenhar estudos de futuro que poderão ir ao encontro das respostas às questões levantadas pela presente investigação.

Também podemos apontar benefícios para a população da amostra, já que as dificuldades encontradas na implementação da intervenção e das medidas de avaliação poderão apontar caminhos diferentes para o desenvolvimento da investigação com populações vulneráveis, o que se poderá eventualmente traduzir em investigação com melhor qualidade, que traga maiores benefícios para a intervenção social, em especial com jovens em risco de exclusão.

Se de fato a linguagem ajuda a constituir experiências emocionais como a perspectiva construcionista aponta, então isso poderá trazer impactos positivos para a psicologia clínica, para a investigação sobre a categorização emocional e definição (Kircanski et al., 2012), para as técnicas de reavaliação do stress (Jamieson et al., 2022), para terapias baseadas em mindfulness (Goldin & Gross, 2010), que sugerem que treinar indivíduos para categorizar os seus sentimentos como instâncias emocionais momentâneas pode reduzir fobias e stress, e em específico para o treino da granularidade como fator determinante para uma maior organização interna.

A relação encontrada entre os aspetos internos de organização do pensamento e reflexão/autoimagem, poderão indicar uma oportunidade para estudos futuros se dedicarem ao planeamento de intervenções mais focadas em estratégias como a criação de objetivos de ação específicos, agregados aos conceitos emocionais aprendidos, juntamente com a perceção de estados corporais com foco na interocepção, de forma a criar um desenho de intervenção com várias vertentes integradas.

Será importante em estudos no futuro com uma abordagem integrada, incluírem ferramentas de avaliação e medição com sensibilidade às dimensões do pensamento emocional como a repetição ruminativa (Nolen-Hoeksema et al., 2008; Watkins, 2008), e nuances em relação à perceção corporal, como medidas psicofisiológicas juntamente com outras de autorrelato.

Poucos estudos fornecem evidências diretas de ligações entre diferenciação, regulação emocional e resultados adaptativos (por exemplo, Boden e Thompson, 2015), de forma que será importante manter o foco em desenvolver a investigação com recurso a novas intervenções integradas que possam ser eficazes no cultivo da granularidade emocional, oferecendo estratégias de operacionalização do constructo.

Poderão também ser úteis estudos em que a diferenciação emocional e a regulação são manipuladas para avaliar os efeitos em resultados mal adaptativos (Kalokerinos et al., 2019).

As descrições das experiências emocionais que os participantes forneceram na avaliação ecológica momentânea ao fim do dia (duração média dessas entradas e a percentagem média de linguagem afetiva usada) poderá oferecer ao mesmo tempo um dado de análise mais compreensivo e uma intervenção (Hoemann et al., 2021), já que vidências que ligam a escrita expressiva (por exemplo, Pennebaker e Chung, 2011) e a atribuição categórica de palavras afetivas a instâncias emocionais (por exemplo, Torre e Lieberman, 2018) preveem impactos positivos na saúde.

Assim, intervenções com medidas qualitativas juntamente com medidas psicofisiológicas, que avaliem a relação entre as questões semânticas como a quantificação do uso de palavras funcionais, palavras-conteúdo, artigos/preposições, e respetivos correlatos neurais, e maior ou menor regulação emocional também poderão ser relevantes (Messina et al., 2015).

Ressalva-se a necessidade de garantir num futuro trabalho de investigação, uma atividade diferenciadora para o grupo de controlo, de forma a minimizar o efeito de resistência e incentivar o investimento na tarefa.

Outro fator pouco investigado é o que poderá estar na origem da diminuição da granularidade emocional entre a infância e a adolescência.

Para concluir, a presente investigação estabelece uma relação com a literatura que enfatiza a linguagem como código e conceito para os indivíduos em si mesmos através do pensamento, por intermédio da melhoria dos resultados nas subescalas internas, o que perspetiva a linguagem emocional como facilitadora da compreensão mais profunda dos estados psíquicos e emocionais, contribuindo para uma melhor compreensão dos estados interoceptivos e uma maior organização interna (Critchley, 2005; Khalsa et al., 2018).

Referências

- Adolphs, R., & Anderson, D. J. (2018). *The neuroscience of emotion: A New Synthesis*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/9781400889914>
- Aguilera, M., Ahufinger, N., Esteve-Gibert, N., Ferinu, L., Andreu, L., & Sanz-Torrent, M. (2021). Vocabulary abilities and parents' emotional regulation predict emotional regulation in school-age children but not adolescents with and without Developmental Language Disorder. *Frontiers in psychology*, 5693. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748283>
- Anand, D., Chen, Y., Lindquist, K. A., & Daughters, S. B. (2017). Emotion differentiation predicts likelihood of initial lapse following substance use treatment. *Drug and Alcohol Dependence*, 180, 439-444. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.09.007>
- Anwyl-Irvine, A., Massonnié, J., Flitton, A., Kirkham, N., & Evershed, J. (2018). Gorillas in our midst: Gorilla. sc. *Behavior Research Methods*. <https://doi.org/10.1101/438242>
- Arnold, M. B. (1960). Emotion and personality. *Vol. I. Psychological aspects*. Columbia University Press.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. *Theories of emotion* (pp. 305-339). Academic Press.
- Bar, M. (2004). Visual objects in context. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(8), 617-629. <https://doi.org/10.1038/nrn1476>
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical child and family psychology review*, 14(2), 198-212. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5>
- Barrett, L. F., & Satpute, A. B. (2019). Historical pitfalls and new directions in the neuroscience of emotion. *Neuroscience letters*, 693, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2017.07.045>
- Barrett, L. F., & Simmons, W. K. (2015). Interoceptive predictions in the brain. *Nature reviews neuroscience*, 16(7), 419-429. <https://doi.org/10.1038/nrn3950>
- Barrett, L. F., & Satpute, A. B. (2013). Large-scale brain networks in affective and social neuroscience: towards an integrative functional architecture of the brain. *Current opinion in neurobiology*, 23(3), 361-372. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2012.12.012>
- Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds? *Perspectives on psychological science*, 1(1), 28-58. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00003.x>
- Barrett, L. F., & Barrett, D. J. (2001). An introduction to computerized experience sampling in psychology. *Social science computer review*, 19(2), 175-185. <https://doi.org/10.1177/089443930101900204>
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724. <https://doi.org/10.1080/02699930143000239>
- Barrett, L. F. (2014). The conceptual act theory: A précis. *Emotion review*, 6(4), 292-297. <https://doi.org/10.1177/1754073914534479>

- Barrett, L. F., & Lindquist, K. A. (2008). The embodiment of emotion. *Embodied grounding: Social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches*, 237-262. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805837.011>
- Barrett, L. F. (2017a). *How emotions are made: The secret life of the brain*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Barrett, L. F. (2017b). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1–23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Barrett, L. F., Wilson-Mendenhall, C. D., & Barsalou, L. W. (2015). The conceptual act theory: A roadmap. Barrett & J. A. Russell (Eds.), *The psychological construction of emotion* (pp. 83–110). The Guilford Press.
- Barrett, L. F. (2014). The conceptual act theory: A précis. *Emotion review*, 6(4), 292-297. <https://doi.org/10.1177/1754073914534479>
- Barrett, L. F., & Wager, T. D. (2006b). The structure of emotion: Evidence from neuroimaging studies. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 79-83. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00411.x>
- Barrett, L. F. (2004). Feelings or words? Understanding the content in self-report ratings of experienced emotion. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 266. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.266>
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual review of psychology*, 59(1), 617-645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Barsalou, L. (2003). Situated simulation in the human conceptual system. *Language and cognitive processes*, 18(5-6), 513-562. <https://doi.org/10.1080/01690960344000026>
- Barsalou, L. W. (1999). Perceptions of perceptual symbols. *Behavioral and brain sciences*, 22(4), 637-660. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99532147>
- Beauchaine, T. P., & Gatzke-Kopp, L. M. (2012). Instantiating the multiple levels of analysis perspective in a program of study on externalizing behavior. *Development and psychopathology*, 24(3), 1003-1018. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000508>
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
- Bernstein, A., Hadash, Y., Lichtash, Y., Tanay, G., Shepherd, K., & Fresco, D. M. (2015). Decentering and related constructs: A critical review and metacognitive processes model. *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 599-617. <https://doi.org/10.1177/1745691615594577>
- Binder, J. R., & Desai, R. H. (2011). The neurobiology of semantic memory. *Trends in cognitive sciences*, 15(11), 527-536. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.10.001>
- Bird, G., & Cook, R. (2013). Mixed emotions: the contribution of alexithymia to the emotional symptoms of autism. *Translational psychiatry*, 3(7), e285-e285. <https://doi.org/10.1038/tp.2013.61>
- Bedard, J., & Chi, M. T. (1992). Expertise. *Current directions in psychological science*, 1(4), 135-139. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10769799>

- Bjork, J. M., & Pardini, D. A. (2015). Who are those “risk-taking adolescents”? Individual differences in developmental neuroimaging research. *Developmental cognitive neuroscience*, 11, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.07.008>
- Boden, M. T., & Thompson, R. J. (2015). Facets of emotional awareness and associations with emotion regulation and depression. *Emotion*, 15(3), 399. <https://doi.org/10.1037/emo0000057>
- Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. C., & Schilling, E. A. (1989). Effects of daily stress on negative mood. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 808. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.808>
- Borghesani, V., Narvid, J., Battistella, G., Shwe, W., Watson, C., Binney, R. J., ... & Gorno-Tempini, M. L. (2019). “Looks familiar, but I do not know who she is”: The role of the anterior right temporal lobe in famous face recognition. *Cortex*, 115, 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2019.01.006>
- Boyd, R. (1999). Homeostasis, species, and higher taxa. *Species: New interdisciplinary essays*, 141, 185. <https://doi.org/10.1007/s11098-014-0301-4>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Bradley, M. M., & Lang, P. J. (2000). Measuring emotion: Behavior, feeling, and physiology. In R. D. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 242–276). Oxford University Press.
- Brooks, J. A., Shablack, H., Gendron, M., Satpute, A. B., Parrish, M. H., & Lindquist, K. A. (2017). The role of language in the experience and perception of emotion: A neuroimaging meta-analysis. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(2), 169-183. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw121>
- Burton, C. M., & King, L. A. (2004). The health benefits of writing about intensely positive experiences. *Journal of research in personality*, 38(2), 150-163. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00058-8](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00058-8)
- Carvalho, G. B., & Damasio, A. (2021). Interoception and the origin of feelings: A new synthesis. *BioEssays*, 43(6), 2000261. <https://doi.org/10.1002/bies.202000261>
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 228-249. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01287.x>
- Chanes, L., & Barrett, L. F. (2016). Redefining the role of limbic areas in cortical processing. *Trends in cognitive sciences*, 20(2), 96-106. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.11.005>
- Chierchia, G., Fuhrmann, D., Knoll, L. J., Pi-Sunyer, B. P., Sakhardande, A. L., & Blakemore, S. J. (2019). The matrix reasoning item bank (MaRs-IB): novel, open-access abstract reasoning items for adolescents and adults. *Royal Society open science*, 6(10), 190232. <https://doi.org/10.1098/rsos.190232>

- Childress, S., Elmore, R. F., Grossman, A., & Johnson, S. M. (2007). *Managing School Districts for High Performance: Cases in Public Education Leadership*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006301>
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Rivers, S. E., & Brackett, M. (2019). Exploring changes in student engagement through the ruler approach: An examination of students at risk of academic failure. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1524767>
- Clark-Polner, E., Johnson, T. D., & Barrett, L. F. (2017). Multivoxel pattern analysis does not provide evidence to support the existence of basic emotions. *Cortex*, 27(3), 1944-1948. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhw028>
- Clore, G. L., & Ortony, A. (2013). Psychological construction in the OCC model of emotion. *Emotion Review*, 5(4), 335-343. <https://doi.org/10.1177/1754073913489751>
- Cohen, S., Doyle, W. J., Turner, R. B., Alper, C. M., & Skoner, D. P. (2003). Emotional style and susceptibility to the common cold. *Psychosomatic medicine*, 65(4), 652-657. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000077508.57784.da>
- Cole, P. M., Lougheed, J. P., Chow, S. M., & Ram, N. (2020). Development of emotion regulation dynamics across early childhood: A multiple time-scale approach. *Affective science*, 1(1), 28-41. <https://doi.org/10.1007/s42761-020-00004-y>
- Consedine, N. S., Chentsova-Dutton, Y. E., & Krivoshekova, Y. S. (2014). Emotional acculturation predicts better somatic health: Experiential and expressive acculturation among immigrant women from four ethnic groups. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(10), 867-889. <https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.10.867>
- Craig, A. D. (2014). *How do you feel? An Interoceptive Moment with Your Neurobiological Self* Princeton University Press.
- Critchley, H. D., & Garfinkel, S. N. (2017). Interoception and emotion. *Current opinion in psychology*, 17, 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.020>
- Critchley, H. D. (2005). Neural mechanisms of autonomic, affective, and cognitive integration. *Journal of comparative neurology*, 493(1), 154-166. <https://doi.org/10.1002/cne.20749>
- Critchley, H. D., Wiens, S., Rotshtein, P., Öhman, A., & Dolan, R. J. (2004). Neural systems supporting interoceptive awareness. *Nature neuroscience*, 7(2), 189-195. <https://doi.org/10.1038/nn1176>
- Cunningham, W. A., Dunfield, K. A., & Stillman, P. E. (2013). Emotional states from affective dynamics. *Emotion Review*, 5(4), 344-355. <https://doi.org/10.1177/1754073913489749>
- Cunningham, W. A., & Brosch, T. (2012). Motivational salience: Amygdala tuning from traits, needs, values, and goals. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 54-59. <https://doi.org/10.1177/0963721411430832>
- Damásio, A. (2020). *Sentir & saber. A caminho da consciência*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores.

- Darwin C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. London, England: Murray.
- Doyle, C. M., & Lindquist, K. A. (2018). When a word is worth a thousand pictures: Language shapes perceptual memory for emotion. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(1), 62. <https://doi.org/10.1037/xge0000361>
- Duffy, E. (1941). The conceptual categories of psychology; a suggestion for revision. *Psychological Review*, 48(3), 177. <https://doi.org/10.1037/h0059035>
- Duncan, S., & Barrett, L. F. (2007). Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition and emotion*, 21(6), 1184-1211. <https://doi.org/10.1080/02699930701437931>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- De Leersnyder, J., Boiger, M., & Mesquita, B. (2013). Cultural regulation of emotion: Individual, relational, and structural sources. *Frontiers in psychology*, 4, 55. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00055>
- De Leersnyder, J., Mesquita, B., Kim, H., Eom, K., & Choi, H. (2014). Emotional fit with culture: a predictor of individual differences in relational well-being. *Emotion*, 14(2), 241. <https://doi.org/10.1037/a0035296>
- De Leersnyder, J., Kim, H., & Mesquita, B. (2015). Feeling right is feeling good: Psychological well-being and emotional fit with culture in autonomy-versus relatedness-promoting situations. *Frontiers in Psychology*, 6, 630. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00630>
- Demiralp, E., Thompson, R. J., Mata, J., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Barrett, L. F., ... & Jonides, J. (2012). Feeling blue or turquoise? Emotional differentiation in major depressive disorder. *Psychological science*, 23(11), 1410-1416. <https://doi.org/10.1177/0956797612444903>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dunning, D. L., Wright, G., Bennett, M. P., Knight, R., & Dalglish, T. (2022). What role does emotional granularity play in adolescent depression and anxiety? A scoping review. <https://doi.org/10.31234/osf.io/hqe7r>
- Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., & Schwerdtfeger, A. (2006). Spontaneous emotion regulation during evaluated speaking tasks: associations with negative affect, anxiety expression, memory, and physiological responding. *Emotion*, 6(3), 356. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.356>
- Ehring, T., Tuschen-Caffier, B., Schnulle, J., Fischer, S., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and vulnerability to depression: spontaneous versus instructed use of emotion suppression and reappraisal. *Emotion*, 10(4), 563. <https://doi.org/10.1037/a0019010>
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion review*, 3(4), 364-370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: New findings, new questions. *Psychological Science*, 3(1), 34-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00253.x>

- Eldesouky, L., & English, T. (2019). Regulating for a reason: Emotion regulation goals are linked to spontaneous strategy use. *Journal of Personality*, 87(5), 948-961. <https://doi.org/10.1111/jopy.12447>
- Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, 5(2), 125-131. <https://doi.org/10.1177/1754073912463617>
- Erbas, Y., Ceulemans, E., Kalokerinos, E. K., Houben, M., Koval, P., Pe, M. L., & Kuppens, P. (2018). Why I don't always know what I'm feeling: The role of stress in within-person fluctuations in emotion differentiation. *Journal of personality and Social Psychology*, 115(2), 179. <https://doi.org/10.1037/pspa0000126>
- Erbas, Y., Sels, L., Ceulemans, E., & Kuppens, P. (2016). Feeling me, feeling you: The relation between emotion differentiation and empathic accuracy. *Social Psychological and Personality Science*, 7(3), 240-247. <https://doi.org/10.1177/1948550616633504>
- Erbas, Y., Ceulemans, E., Koval, P., & Kuppens, P. (2015). The role of valence focus and appraisal overlap in emotion differentiation. *Emotion*, 15(3), 373. <https://doi.org/10.1037/emo0000039>
- Erbas, Y., Ceulemans, E., Lee Pe, M., Koval, P., & Kuppens, P. (2014). Negative emotion differentiation: Its personality and well-being correlates and a comparison of different assessment methods. *Cognition and emotion*, 28(7), 1196-1213. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.875890>
- Erbas, Y., Ceulemans, E., Boonen, J., Noens, I., & Kuppens, P. (2013). Emotion differentiation in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(10), 1221-1227. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.007>
- Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748>
- Essau, C. A., LeBlanc, S. S., & Ollendick, T. H. (Eds.). (2017). *Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents*. Oxford: Oxford University Press.
- Feldman, L. A. (1995). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of personality and social psychology*, 69(1), 153. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.153>
- Feldman, L. A. (1995). Variations in the circumplex structure of emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21:806-817. <https://doi.org/10.1177/0146167295218003>
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. State University of New York at Buffalo, National Center for Educational Statistics
- Fox, E. (2018). Perspectives from affective science on understanding the nature of emotion. *Brain and Neuroscience Advances*, 2, 2398212818812628. <https://doi.org/10.1177/2398212818812628>
- Fox, E. (2008). *Emotion science cognitive and neuroscientific approaches to understanding human emotions*. London, Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-07946-6>
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27(1), 7-26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>

- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Fugate, J., Gendron, M., Nakashima, S. F., & Barrett, L. F. (2018). Emotion words: Adding face value. *Emotion*, 18(5), 693. <https://doi.org/10.1037/emo0000330>
- Garfinkel, S. N., Seth, A. K., Barrett, A. B., Suzuki, K., & Critchley, H. D. (2015). Knowing your own heart: distinguishing interoceptive accuracy from interoceptive awareness. *Biological psychology*, 104, 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2014.11.004>
- Gendron, M., & Feldman Barrett, L. (2009). Reconstructing the past: A century of ideas about emotion in psychology. *Emotion review*, 1(4), 316-339. <https://doi.org/10.1177/1754073909338877>
- Gendron, M., Lindquist, K. A., Barsalou, L., & Barrett, L. F. (2012). Emotion words shape emotion percepts. *Emotion*, 12(2), 314. <https://doi.org/10.1037/a0026007>
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2000). Individual differences in emotional experience: Mapping available scales to processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(6), 679-697. <https://doi.org/10.1177/0146167200268004>
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83. <https://doi.org/10.1037/a0018441>
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (2001). What schools do to prevent problem behavior and promote safe environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 313-344. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1204_02
- 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. (2014). *Emotion regulation: conceptual and empirical foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–20). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotional regulation: conceptual foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, 3-24. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., & Feldman Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion review*, 3(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gu, S., Wang, F., Cao, C., Wu, E., Tang, Y. Y., & Huang, J. H. (2019). An integrative way for studying neural basis of basic emotions with fMRI. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 628. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00628>
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental psychology*, 39(4), 777. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.777>

- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Cognition and emotion*, 25(3), 400-412. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American journal of community psychology*, 51(3), 530-543. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>
- Halberstadt, J., Winkielman, P., Niedenthal, P. M., & Dalle, N. (2009). Emotional conception: How embodied emotion concepts guide perception and facial action. *Psychological Science*, 20(10), 1254-1261. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02432.x>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hannesdóttir, D. K., Doxie, J., Bell, M. A., Ollendick, T. H., & Wolfe, C. D. (2010). A longitudinal study of emotion regulation and anxiety in middle childhood: Associations with frontal EEG asymmetry in early childhood. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 52(2), 197-204. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198765844.003.0008>
- Hariri, A. R., Bookheimer, S. Y., & Mazziotta, J. C. (2000). Modulating emotional responses: effects of a neocortical network on the limbic system. *Neuroreport*, 11(1), 43-48. <https://doi.org/10.1097/00001756-200001170-00009>
- Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A systematic review of associations between adverse peer experiences and emotion regulation in adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(1), 141-163. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x>
- Hibberd, F. J. (2019). What is scientific definition? *The Journal of Mind and Behavior*, 40(1), 29-52.
- Hoemann, K., Gendron, M., & Barrett, L. F. (2022). Assessing the Power of Words to Facilitate Emotion Category Learning. *Affective Science*, 3(1), 69-80. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00084-4>
- Hoemann, K., Barrett, L. F., & Quigley, K. S. (2021). Emotional granularity increases with intensive ambulatory assessment: Methodological and individual factors influence how much. *Frontiers in psychology*, 12, 704125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704125>
- Hoemann, K., Nielson, C., Yuen, A., Gurera, J. W., Quigley, K. S., & Barrett, L. F. (2021). Expertise in emotion: A scoping review and unifying framework for individual differences in the mental representation of emotional experience. *Psychological Bulletin*, 147(11), 1159. <https://doi.org/10.1037/bul0000327>
- Hoemann, K., Khan, Z., Kamona, N., Dy, J., Barrett, L. F., & Quigley, K. S. (2021). Investigating the relationship between emotional granularity and cardiorespiratory physiological activity in daily life. *Psychophysiology*, 58(6), e13818. <https://doi.org/10.1111/psyp.13818>
- Hoemann, K., Gendron, M., & Barrett, L. F. (2022). Assessing the Power of Words to Facilitate Emotion Category Learning. *Affective Science*, 3(1), 69-80. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00084-4> launch
- Hoemann, K., Nielson, C., Yuen, A., Gurera, J. W., Quigley, K. S., & Barrett, L. F. (2021). Expertise in emotion: A scoping review and unifying framework for individual differences in the mental

- representation of emotional experience. *Psychological Bulletin*, 147(11), 1159. <https://doi.org/10.1037/bul0000327>
- Hutto, D. D., Robertson, I., & Kirchhoff, M. D. (2018). A new, better BET: rescuing and revising basic emotion theory. *Frontiers in psychology*, 9, 1217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01217>
- Israelashvili, J., Oosterwijk, S., Sauter, D., & Fischer, A. (2019). Knowing me, knowing you: emotion differentiation in oneself is associated with recognition of others' emotions. *Cognition and Emotion*. <https://doi.org/10.1080/02699931.2019.1577221>
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260-280. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x>
- Izard, C. E. (1977). Differential emotions theory. *Human emotions* (pp. 43-66). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2209-0_3
- Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of emotion–cognition interactions. *Emotion review*, 3(4), 371-378. <https://doi.org/10.1177/1754073911410737>
- Izard, C. E., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child development perspectives*, 2(3), 156-163. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00058.x>
- Jackson, D. C., Mueller, C. J., Dolski, I., Dalton, K. M., Nitschke, J. B., Urry, H. L., ... & Davidson, R. J. (2003). Now you feel it, now you don't: Frontal brain electrical asymmetry and individual differences in emotion regulation. *Psychological science*, 14(6), 612-617. https://doi.org/10.1046/j.0956-7976.2003.psci_1473.x
- Jaffe, M., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2010). The roles of temperamental dispositions and perceived parenting behaviours in the use of two emotion regulation strategies in late childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.008>
- James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind*, 9(34), 188–205. Oxford University Press
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology Volume II* Henry Holt and Company. <https://doi.org/10.1037/11059-000>
- Jamieson, J. P., Black, A. E., Pelaia, L. E., Graveling, H., Gordils, J., & Reis, H. T. (2022). Reappraising stress arousal improves affective, neuroendocrine, and academic performance outcomes in community college classrooms. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(1), 197. <https://doi.org/10.1037/xge0000893>
- JASP Team (2022). JASP (Version 0.16.3) [Computer software].
- Jenness, J. L., Peverill, M., King, K. M., Hankin, B. L., & McLaughlin, K. A. (2019). Dynamic associations between stressful life events and adolescent internalizing psychopathology in a multiwave longitudinal study. *Journal of abnormal psychology*, 128(6), 596. <https://doi.org/10.1037/abn0000450>
- Kalokerinos, E. K., Erbas, Y., Ceulemans, E., & Kuppens, P. (2019). Differentiate to regulate: Low negative emotion differentiation is associated with ineffective use but not selection of emotion-regulation strategies. *Psychological Science*, 30(6), 863-879. <https://doi.org/10.1177/0956797619838763>

- Kang, S. M., & Shaver, P. R. (2004). Individual differences in emotional complexity: Their psychological implications. *Journal of personality*, 72(4), 687-726. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00277.x>
- Kashdan, T. B., Barrett, L. F., & McKnight, P. E. (2015). Unpacking emotion differentiation: Transforming unpleasant experience by perceiving distinctions in negativity. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0963721414550708>
- Kashdan, T. B., & Farmer, A. S. (2014). Differentiating emotions across contexts: comparing adults with and without social anxiety disorder using random, social interaction, and daily experience sampling. *Emotion*, 14(3), 629. <https://doi.org/10.1037/a0035796>
- Kashdan, T. B., Ferssizidis, P., Collins, R. L., & Muraven, M. (2010). Emotion differentiation as resilience against excessive alcohol use: An ecological momentary assessment in underage social drinkers. *Psychological science*, 21(9), 1341-1347. <https://doi.org/10.1177/0956797610379863>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review*, 30(7), 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Kessler, R. C., Adler, L. A., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Faraone, S. V., ... & Zaslavsky, A. M. (2005). Patterns and predictors of attention-deficit/hyperactivity disorder persistence into adulthood: results from the national comorbidity survey replication. *Biological psychiatry*, 57(11), 1442-1451. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.04.001>
- Khalsa, S. S., Adolphs, R., Cameron, O. G., Critchley, H. D., Davenport, P. W., Feinstein, J. S., ... & Zucker, N. (2018). Interoception and mental health: a roadmap. *Biological psychiatry: cognitive neuroscience and neuroimaging*, 3(6), 501-513. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2017.12.004>
- Kircanski, K., Lieberman, M. D., & Craske, M. G. (2012). Feelings into words: Contributions of language to exposure therapy. *Psychological science*, 23(10), 1086-1091. <https://doi.org/10.1177/0956797612443830>
- Knill, D. C., & Pouget, A. (2004). The Bayesian brain: the role of uncertainty in neural coding and computation. *TRENDS in Neurosciences*, 27(12), 712-719. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2004.10.007>
- Kober, H., Barrett, L. F., Joseph, J., Bliss-Moreau, E., Lindquist, K., & Wager, T. D. (2008). Functional grouping and cortical-subcortical interactions in emotion: a meta-analysis of neuroimaging studies. *Neuroimage*, 42(2), 998-1031. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.03.059>
- Kompa, N. A. (2021). Language and embodiment—or the cognitive benefits of abstract representations. *Mind & Language*, 36(1), 27-47. <https://doi.org/10.1111/mila.12266>
- Koval, P., Brose, A., Pe, M. L., Houben, M., Erbas, Y., Champagne, D., & Kuppens, P. (2015). Emotional inertia and external events: The roles of exposure, reactivity, and recovery. *Emotion*, 15(5), 625. <https://doi.org/10.1037/emo0000059>
- Laland, K. (2017). *Darwin's unfinished symphony*. Princeton: Princeton University Press.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of personality assessment*, 55(1-2), 124-134. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674052>

- Lange, J., Dalege, J., Borsboom, D., van Kleef, G. A., & Fischer, A. H. (2020). Toward an integrative psychometric model of emotions. *Perspectives on Psychological Science*, 15(2), 444-468. <https://doi.org/10.1177/1745691619895057>
- Lange, J., & Zickfeld, J. H. (2021). Emotions as overlapping causal networks of emotion components: Implications and methodological approaches. *Emotion Review*, 13(2), 157-167. <https://doi.org/10.1177/1754073920988787>
- Larson, R., & Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental psychology*, 29(1), 130. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.1.130>
- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child development*, 73(4), 1151-1165. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>
- Larson, R. W., & Brown, J. R. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program? *Child development*, 78(4), 1083-1099. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01054.x>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing company. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American psychologist*, 37(9), 1019. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.9.1019>
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist*, 46(4), 352. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Lee, J. Y., Lindquist, K. A., & Nam, C. S. (2017). Emotional granularity effects on event-related brain potentials during affective picture processing. *Frontiers in Human Neuroscience*, 133. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00133>
- Lennarz, H. K., Lichtwarck-Aschoff, A., Timmerman, M. E., & Granic, I. (2018). Emotion differentiation and its relation with emotional well-being in adolescents. *Cognition and Emotion*, 32(3), 651-657. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1338177>
- Lesnick, J., Goerge, R., Smithgall, C., & Gwynne, J. (2010). Reading on grade level in third grade: How is it related to high school performance and college enrollment. Chicago, IL: Chapin Hall at the University of Chicago, 1, 12.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words. *Psychological science*, 18(5), 421-428.
- Lindquist, K. A., & Barrett, L. F. (2008). Emotional complexity. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 513-530). The Guilford Press. <https://doi.org/10.1037/pspp0000084>
- Lindquist, K. A., & Barrett, L. F. (2008). Constructing emotion: The experience of fear as a conceptual act. *Psychological science*, 19(9), 898-903. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02174.x>

- Lindquist, K. A., & Gendron, M. (2013). What's in a word? Language constructs emotion perception. *Emotion Review*, 5(1), 66-71. <https://doi.org/10.1177/1754073912451351>
- Lindquist, K. A. (2013). Emotions emerge from more basic psychological ingredients: A modern psychological constructionist model. *Emotion Review*, 5(4), 356-368. <https://doi.org/10.1177/1754073913489750>
- Lindquist, K. A., & Barrett, L. F. (2012). A functional architecture of the human brain: emerging insights from the science of emotion. *Trends in cognitive sciences*, 16(11), 533-540. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.09.005>
- Lindquist, K. A., Satpute, A. B., & Gendron, M. (2015). Does language do more than communicate emotion? *Current directions in psychological science*, 24(2), 99-108. <https://doi.org/10.1177/0963721414553440>
- Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barrett, L. F. (2012). The brain basis of emotion: a meta-analytic review. *The Behavioral and brain sciences*, 35(3), 121. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11000446>
- Lindquist, K. A., Gendron, M., Satpute, A. B., & Lindquist, K. (2016). Language and emotion. *Handbook of Emotions*, 4th ed., New York: The Guilford Press, NY.
- Lindquist, K. A. (2017). The role of language in emotion: Existing evidence and future directions. *Current opinion in psychology*, 17, 135-139.
- Lindquist, K. A., Gendron, M., Barrett, L. F., & Dickerson, B. C. (2014). Emotion perception, but not affect perception, is impaired with semantic memory loss. *Emotion*, 14(2), 375. <https://doi.org/10.1037/a0035293>
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and individual Differences*, 35(3), 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Lupyan, G. (2012). Linguistically modulated perception and cognition: The label-feedback hypothesis. *Frontiers in psychology*, 3, 54. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00054>
- Lupyan, G., & Ward, E. J. (2013). Language can boost otherwise unseen objects into visual awareness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(35), 14196-14201. <https://doi.org/10.1073/pnas.1303312110>
- de Matos, M. G. (2008). A saúde do adolescente: O que se sabe e quais são os novos desafios. *Análise Psicológica*, 26(2), 251-263. <https://doi.org/10.14417/ap.492>
- Mandler, G. (1990). William James and the construction of emotion. *Psychological Science*, 1(3), 179-180. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00193.x>
- Maurer, M., Brackett, M. A., & Plain, F. (2004). *Emotional literacy in the middle school: a 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>

- McBrien, A., Wild, M., & Bachorowski, J. A. (2020). Social–emotional expertise (SEE) scale: development and initial validation. *Assessment*, 27(8), 1718-1730. <https://doi.org/10.1177/1073191118794866>
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(3), 130-140. <https://doi.org/10.1177/106342660000800301>
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., & Hilt, L. M. (2009). Emotion dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing symptoms in adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(5), 894. <https://doi.org/10.1037/a0015760>
- Medin, D. L. (2019). Structural principles in categorization. *Perception, cognition, and development* (pp. 203-230). Psychology Press.
- Mennin, D. S. (2005). Emotion and the acceptance-based approaches to the anxiety disorders. In Acceptance and mindfulness-based approaches to anxiety (pp. 37-68). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/0-387-25989-9_2
- Merikangas, K. R., Nakamura, E. F., & Kessler, R. C. (2022). Epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues in clinical neuroscience*. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2009.11.1/krmerikangas>
- Mervis, C. B., & Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual review of psychology*, 32(1), 89-115. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.000513>
- Milkie, M. A., & Warner, C. H. (2011). How Does the Classroom Learning Environment Affect Children's Mental Health? *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 3. <https://doi.org/10.1177/0022146510394952>
- Millidge, B., Seth, A., & Buckley, C. L. (2021). Predictive coding: a theoretical and experimental review. arXiv preprint [arXiv:2107.12979](https://doi.org/10.48550/arXiv.2107.12979). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2107.12979>
- Mortimer, J. T., & Larson, R. W. (Eds.). (2002). The changing adolescent experience: Societal trends and the transition to adulthood. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613913>
- Mroczek, D. K., & Almeida, D. M. (2004). The effect of daily stress, personality, and age on daily negative affect. *Journal of personality*, 72(2), 355-378. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00265.x>
- Nook, E. C., Sasse, S. F., Lambert, H. K., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2018). The nonlinear development of emotion differentiation: Granular emotional experience is low in adolescence. *Psychological science*, 29(8), 1346-1357. <https://doi.org/10.1177/0956797618773357>
- Nook, E. C., Lindquist, K. A., & Zaki, J. (2015). A new look at emotion perception: Concepts speed and shape facial emotion recognition. *Emotion*, 15(5), 569. <https://doi.org/10.1037/a0039166>
- Nook, E. C., Flournoy, J. C., Rodman, A. M., Mair, P., & McLaughlin, K. A. (2021). High emotion differentiation buffers against internalizing symptoms following exposure to stressful life events in adolescence: An intensive longitudinal study. *Clinical Psychological Science*, 9(4), 699-718. <https://doi.org/10.1177/2167702620979786>

- Nook, E. C., Satpute, A. B., & Ochsner, K. N. (2021). Emotion naming impedes both cognitive reappraisal and mindful acceptance strategies of emotion regulation. *Affective Science*, 2(2), 187-198. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00036-y>
- Nook, E. C., Dodell-Feder, D., Germine, L. T., Hooley, J. M., DeLisi, L. E., & Hooker, C. I. (2018). Weak dorsolateral prefrontal response to social criticism predicts worsened mood and symptoms following social conflict in people at familial risk for schizophrenia. *NeuroImage: Clinical*, 18, 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2018.01.004>
- Nook, E. C. (2021). Emotion differentiation and youth mental health: Current understanding and open questions. *Frontiers in psychology*, 3281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700298>
- Nook, E. C. (2021). *Linguistic Distancing and Emotion Regulation: Theoretical, Developmental, and Translational Perspectives* (Doctoral dissertation, Harvard University).
- 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>
- Ogarkova, A., Borgeaud, P., & Scherer, K. (2009). Language and culture in emotion research: A multidisciplinary perspective. *Social Science Information*, 48(3), 339-357. <https://doi.org/10.1177/0539018409106196>
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). The cognitive structure of emotions. *Cambridge university press*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571299>
- O'Toole, M. S., Renna, M. E., Elkjær, E., Mikkelsen, M. B., & Mennin, D. S. (2020). A systematic review and meta-analysis of the association between complexity of emotion experience and behavioral adaptation. *Emotion Review*, 12(1), 23-38. <https://doi.org/10.1177/1754073919876019>
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational researcher*, 39(1), 48-58. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357618>
- Ottenstein, C., & Lischetzke, T. (2020). Recall bias in emotional intensity ratings: investigating person-level and event-level predictors. *Motivation and Emotion*, 44(3), 464-473. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09796-4>
- Paley, B., & Hajal, N. J. (2022). Conceptualizing Emotion Regulation and Coregulation as Family-Level Phenomena. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1-25. [10.1007/s10567-022-00378-4](https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4)
- Panksepp, J., Knutson, B., & Pruitt, D. L. (1998). Toward a neuroscience of emotion. In *What develops in emotional development?* (pp. 53-84). *Springer*, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7_3
- Panksepp, J. (2007). Criteria for basic emotions: Is DISGUST a primary “emotion”? *Cognition and Emotion*, 21(8), 1819-1828. <https://doi.org/10.1080/02699930701334302>
- Panksepp, J., & Watt, D. (2011). What is basic about basic emotions? Lasting lessons from affective neuroscience. *Emotion review*, 3(4), 387-396. <https://doi.org/10.1177/1754073911410741>
- Pardal, A. C. R. (2012). *Regulação das emoções, padrões adaptativos de aprendizagem & satisfação com a vida: Estudo de Tradução e Validação do Regulation of Emotion Questionnaire 2 para a população portuguesa* (Doctoral dissertation).

- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2011). Expressive writing: Connections to physical and mental health. In H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 417–437). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0018>
- Pessoa, L., & Adolphs, R. (2010). Emotion processing and the amygdala: from a 'low road' to 'many roads' of evaluating biological significance. *Nature reviews neuroscience*, *11*(11), 773-782. <https://doi.org/10.1038/nrn2920>
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, *14*(2), 145-156. <https://doi.org/10.1002/cpp.523>
- Pond Jr, R. S., Kashdan, T. B., DeWall, C. N., Savostyanova, A., Lambert, N. M., & Fincham, F. D. (2012). Emotion differentiation moderates aggressive tendencies in angry people: A daily diary analysis. *Emotion*, *12*(2), 326. <https://doi.org/10.1037/a0025762>
- Porcelli, P., & Taylor, G. J. (2018). Alexithymia and physical illness: a psychosomatic approach. *Alexithymia: Advances in research, theory, and clinical practice*, 105-126. <https://doi.org/10.1017/9781108241595.009>
- Praceres, N., Parker, D. A., & Taylor, G. J. (2000). Adaptação Portuguesa da Escala de Alexitimia de Toronto de 20 Itens (TAS-20). *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, *104*(3), 700. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Romeo, R. D., & McEwen, B. S. (2006). Stress and the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 202-214. <https://doi.org/10.1177/0963721413475445>
- Rosch, E., & Lloyd, B. B. (Eds.). (1978). *Cognition and categorization*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Roseman, I. J. (2013). Appraisal in the emotion system: Coherence in strategies for coping. *Emotion Review*, *5*(2), 141-149. <https://doi.org/10.1177/1754073912469591>
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2007). *Emotion and emotion regulation: A map for psychotherapy researchers*. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2007.00093.x>
- Ruba, A. L., & Repacholi, B. M. (2020). Beyond language in infant emotion concept development. *Emotion Review*, *12*(4), 255-258. <https://doi.org/10.1177/1754073920931574>
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: dissecting the elephant. *Journal of personality and social psychology*, *76*(5), 805. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805>
- Russell, J. A. (2006). Emotions Are Not Modules. *Canadian Journal of Philosophy Supplementary Volume*, *32*, 53-71. <https://doi.org/10.1353/cjp.2007.0037>
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, *39*(6), 1161. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, *110*(1), 145. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>

- Ruys, K. I., Aarts, H., Papies, E. K., Oikawa, M., & Oikawa, H. (2012). Perceiving an exclusive cause of affect prevents misattribution. *Consciousness and Cognition*, 21(2), 1009-1015. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.03.002>
- Satpute, A. B., Shu, J., Weber, J., Roy, M., & Ochsner, K. N. (2013). The functional neural architecture of self-reports of affective experience. *Biological psychiatry*, 73(7), 631-638. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2012.10.001>
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezech, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *The lancet*, 379(9826), 1630-1640. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60072-5)
- Seah, T. S., Aurora, P., & Coifman, K. G. (2020). Emotion differentiation as a protective factor against the behavioral consequences of rumination: A conceptual replication and extension in the context of social anxiety. *Behavior Therapy*, 51(1), 135-148. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2019.05.011>
- Shablack, H., & Lindquist, K. A. (2019). The role of language in emotional development. In Handbook of emotional development (pp. 451-478). *Springer*, Cham. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological review*, 69(5), 379. <https://doi.org/10.1037/h0046234>
- Shapero, B. G., McClung, G., Bangasser, D. A., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2017). Interaction of biological stress recovery and cognitive vulnerability for depression in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 46(1), 91-103. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0451-0>
- Scherer, K. R. (2022). Theory convergence in emotion science is timely and realistic. *Cognition and Emotion*, 36(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1973378>
- Scherer, K. R. (2021). Evidence for the existence of emotion dispositions and the effects of appraisal bias. *Emotion*, 21(6), 1224. <https://doi.org/10.1037/emo0000861>
- Scherer, K. R., & Mehu, M. (2015). Normal and abnormal emotions—The quandary of diagnosing affective disorder: Introduction and overview. *Emotion Review*, 7(3), 201-203. <https://doi.org/10.1177/1754073915576689>
- Scherer, K. R. (2009). Emotions are emergent processes: they require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3459-3474. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0141>
- Schuil, K. D., Smits, M., & Zwaan, R. A. (2013). Sentential context modulates the involvement of the motor cortex in action language processing: An fMRI study. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 100. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00100>
- Schlegel, K., & Scherer, K. R. (2018). The nomological network of emotion knowledge and emotion understanding in adults: Evidence from two new performance-based tests. *Cognition and Emotion*, 32(8), 1514-1530. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1414687>
- Schwarz, N. (1990). *Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states*. New York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1414687>
- Schyns, P. G. (1991). A modular neural network model of concept acquisition. *Cognitive Science*, 15(4), 461-508. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1504_1

- Schyns, P. G., Goldstone, R. L., & Thibaut, J. P. (1998). The development of features in object concepts. *Behavioral and brain Sciences*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1017/s0140525x98000107>.
- Seah, T. S., Aurora, P., & Coifman, K. G. (2020). Emotion differentiation as a protective factor against the behavioral consequences of rumination: A conceptual replication and extension in the context of social anxiety. *Behavior Therapy*, 51(1), 135-148. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2019.05.011>.
- Semin, G. R., & Smith, E. R. (2013). Socially situated cognition in perspective. *Social Cognition*, 31(2), 125. <https://doi.org/10.1521/soco.2013.31.2.125>
- Seth, A. K. (2013). Interoceptive inference, emotion, and the embodied self. *Trends in cognitive sciences*, 17(11), 565-573. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.09.007>.
- Shannon, K. E., Beauchaine, T. P., Brenner, S. L., Neuhaus, E., & Gatzke-Kopp, L. (2007). Familial and temperamental predictors of resilience in children at risk for conduct disorder and depression. *Development and psychopathology*, 19(3), 701-727. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000351>
- Shiffman, S., Stone, A. A., & Hufford, M. R. (2008). Ecological momentary assessment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 1-32. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091415>.
- Silvers, J. A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development. *Current opinion in psychology*, 44, 258-263. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023>.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Smidt, K. E., & Suvak, M. K. (2015). A brief, but nuanced, review of emotional granularity and emotion differentiation research. *Current Opinion in Psychology*, 3, 48-51. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.007>
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>.
- Starr, L. R., Hershenberg, R., Li, Y. I., & Shaw, Z. A. (2017). When feelings lack precision: Low positive and negative emotion differentiation and depressive symptoms in daily life. *Clinical Psychological Science*, 5(4), 613-631. <https://doi.org/10.1177/2167702617694657>
- Starr, L. R., Shaw, Z. A., Li, Y. I., Santee, A. C., & Hershenberg, R. (2020). Negative emotion differentiation through a developmental lens: Associations with parental factors and age in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 152, 109597. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109597>
- Starr, L. R., Hershenberg, R., Shaw, Z. A., Li, Y. I., & Santee, A. C. (2020). The perils of murky emotions: Emotion differentiation moderates the prospective relationship between naturalistic stress exposure and adolescent depression. *Emotion*, 20(6), 927. <https://doi.org/10.1037/emo0000630>.
- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D. J., Masten, A. S., & Pine, D. S. (2015). The study of developmental psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context. *Developmental Psychopathology: Volume Two: Developmental Neuroscience*, 710-741. <https://doi.org/10.1002/9780470939390.ch18>

- Sterling, P., & Laughlin, S. (2015). *Principles of neural design*. Massachusetts: MIT press.
- Sterling, P. (2012). Allostasis: a model of predictive regulation. *Physiology & behavior*, 106(1), 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2011.06.004>.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual review of psychology*, 49(1), 479-502. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.479>
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational researcher*, 24(6), 9-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X024006009>
- Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., & Saalbach, H. (2020). Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4-to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, 104790. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>.
- Suvak, M. K., Litz, B. T., Sloan, D. M., Zanarini, M. C., Barrett, L. F., & Hofmann, S. G. (2011). Emotional granularity and borderline personality disorder. *Journal of abnormal psychology*, 120(2), 414. <https://doi.org/10.1037/a0021808>
- Tanaka, J. W., & Taylor, M. (1991). Object categories and expertise: Is the basic level in the eye of the beholder? *Cognitive psychology*, 23(3), 457-482. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(91\)90016-H](https://doi.org/10.1016/0010-0285(91)90016-H)
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- Taylor, G. J., Bagby, M., & Parker, J. D. (1992). The Revised Toronto Alexithymia Scale: some reliability, validity, and normative data. *Psychotherapy and psychosomatics*, 57(1-2), 34-41. <https://doi.org/10.1159/000288571>.
- Taylor, G. J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(2), 134-142. <https://doi.org/10.1177/070674370004500203>.
- Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2004). New trends in alexithymia research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 73(2), 68-77. <https://doi.org/10.1159/000075537>.
- Thompson, R. J., Springstein, T., & Boden, M. (2021). Gaining clarity about emotion differentiation. *Social and Personality Psychology Compass*, 15(3), e12584. <https://doi.org/10.1111/spc3.12584>
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review*, 3(4), 269-307. <https://doi.org/10.1007/BF01319934>
- Tortella-Feliu, M., Morillas-Romero, A., Balle, M., Llabrés, J., Bornas, X., & Putman, P. (2014). Spontaneous EEG activity and spontaneous emotion regulation. *International Journal of Psychophysiology*, 94(3), 365-372. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2014.09.003>
- Tomkins, S. (1962). Affect imagery consciousness: Volume I: The positive affects. *Springer publishing company*. <https://doi.org/10.1037/14351-000>
- Torre, J. B., & Lieberman, M. D. (2018). Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review*, 10(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/1754073917742706>
- Torrissi, S. J., Lieberman, M. D., Bookheimer, S. Y., & Altshuler, L. L. (2013). Advancing understanding of affect labeling with dynamic causal modeling. *NeuroImage*, 82, 481-488. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.06.025>

- Tugade, M. M., Devlin, H. C., & Fredrickson, B. L. (2014). Infusing positive emotions into life. *Handbook of positive emotions*, 28-43.
- Tugade, M. M. (2001). Positive emotions and resilience: Exploring subjective, cognitive, and physiological consequences. *Journal of Personality*, 72(6): 1161–1190. University of Michigan. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Tversky, B., & Hemenway, K. (1984). Objects, parts, and categories. *Journal of experimental psychology: General*, 113(2), 169. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.2.169>
- Ullen, F., Hambrick, D. Z., & Mosing, M. A. (2016). Rethinking expertise: A multifactorial gene–environment interaction model of expert performance. *Psychological bulletin*, 142(4), 427. <https://doi.org/10.1037/bul0000033>.
- Van der Gucht, K., Dejonckheere, E., Erbas, Y., Takano, K., Vandemoortele, M., Maex, E., ... & Kuppens, P. (2019). An experience sampling study examining the potential impact of a mindfulness-based intervention on emotion differentiation. *Emotion*, 19(1), 123. <https://doi.org/10.1037/emo0000406>
- Vaz, F. M., Martins, C., & Martins, E. C. (2008). Diferenciação emocional e regulação emocional em adultos portugueses. *Psicologia*, 22(2), 123–135. <https://doi.org/10.17575/psicol.v22i2.350>
- Vedernikova, E., Kuppens, P., & Erbas, Y. (2021). From knowledge to differentiation: increasing emotion knowledge through an intervention increases negative emotion differentiation. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703757>
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1. Problems of general psychology*. (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.). New York: Plenum Press.
- Walden, T. A., & Smith, M. C. (1997). Emotion regulation. *Motivation and emotion*. 21(1), 7–25.
- Wang, Y., Shangguan, C., Gu, C., & Hu, B. (2020). Individual differences in negative emotion differentiation predict resting-state spontaneous emotional regulatory processes. *Frontiers in Psychology*, 11, 576119. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.576119>
- Wang, H., Yan, X., & Guo, H. (2019). Visualizing the knowledge domain of embodied language cognition: A bibliometric review. *Digital Scholarship in the Humanities*, 34(1), 21-31. <https://doi.org/10.1093/llc/fqy010>
- Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological bulletin*, 134(2), 163. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.163>
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 877–954). John Wiley & Sons Inc.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning and social-emotional learning, a national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>

- Whalen, P. J. (2007). The uncertainty of it all. *Trends in cognitive sciences*, 11(12), 499-500. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.08.016>.
- Willroth, E. C. (2019). *Judging emotions as good or bad: Individual differences, links with emotional responses, and implications for psychological health*. Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.576119>
- Wilson-Mendenhall, C. D., & Dunne, J. D. (2021). Cultivating emotional granularity. *Frontiers in Psychology*, 5462. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703658>
- Wranik, T., Barrett, L. F., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 393-428.
- Wundt, W. (1897). *Outlines of psychology* (CH Judd, trans.). Leipzig: Wilhelm Engelmann, 1, 14.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American psychologist*, 35(2), 151. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.151>
- Zajonc, R. B. (1984). The interaction of affect and cognition. *Approaches to emotion*, 239, 246. <https://doi.org/10.1080/02699930701438020>

Anexos

Anexo A

CONSENTIMENTO INFORMADO – PARTICIPANTES

O presente estudo surge no âmbito de uma dissertação de mestrado a decorrer no **ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa**, a ser desenvolvida por Vera Guerreiro (mestranda do curso Ciências em Emoções), sob a orientação do Professor César Lima (Departamento de Psicologia).

O objetivo é implementar um programa de intervenção de curta duração, focado em aspetos como emoções ou atividades artísticas, e verificar o impacto deste programa na forma como as emoções são experienciadas. Pretende-se assim estudar como diferentes tipos de experiência podem contribuir para o desenvolvimento social e psicológico na adolescência. O estudo é realizado por Vera Guerreiro, que poderá contactar caso deseje colocar dúvidas ou partilhar algum comentário, para o seguinte email: vera.guerreiro@iscte-iul.pt.

A participação, que será muito valorizada, consiste em preencher cinco questionários no início e quatro no fim do projeto, e participar em sessões de formação no âmbito da investigação. O preenchimento dos questionários poderá durar cerca de 30 minutos, e cada sessão de formação terá cerca de 60min, enquadrada no âmbito das sessões semanais de DAE – Desenvolvimento de Atividades Educativas, num período total de 16 semanas (4 meses).

Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

As suas respostas vão contribuir para o desenho de intervenções psicopedagógicas com maior capacidade de resposta às necessidades globais dos indivíduos.

A participação neste estudo é estritamente **voluntária**: os participantes podem escolher participar ou não participar. Se escolherem participar, podem interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação.

Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente, sendo estes dados inteiramente confidenciais.

Face a estas informações, por favor preencha os dados abaixo:

Eu, _____, abaixo assinado, nascido em
____/____/____, aceito participar no projeto de investigação supramencionado.

Ao assinar, está a declarar que leu e compreendeu a informação apresentada nesta página, que considera que lhe foi dada a informação necessária sobre o estudo e que aceita participar voluntariamente no mesmo.

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo B

CONSENTIMENTO INFORMADO - FAMÍLIAS

O presente estudo surge no âmbito de uma dissertação de mestrado a decorrer no **ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa**, a ser desenvolvida por Vera Guerreiro (mestranda do curso Ciências em Emoções), sob a orientação do Professor César Lima (Departamento de Psicologia).

O objetivo é implementar um programa de intervenção de curta duração, focado em aspetos como emoções ou atividades artísticas, e verificar o impacto deste programa na forma como as emoções são experienciadas. Pretende-se assim estudar como diferentes tipos de experiência podem contribuir para o desenvolvimento social e psicológico na adolescência. O estudo é realizado por Vera Guerreiro, que poderá contactar caso deseje colocar dúvidas ou partilhar algum comentário, para o seguinte email: vera.guerreiro@iscte-iul.pt.

A participação dos jovens, que será muito valorizada, consiste em preencher cinco questionários no início e quatro no fim do projeto e participar em sessões de formação no âmbito da investigação. O preenchimento dos questionários poderá durar cerca de 30 minutos, e cada sessão de formação terá cerca de 60min, enquadrada no âmbito das sessões semanais de DAE – Desenvolvimento de Atividades Educativas, num período total de 16 semanas (4 meses). Ou seja, trata-se de um projeto integralmente conduzido dentro dos horários escolares normais.

Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo, salvaguardando-se, no entanto, a supervisão das sessões pela equipa técnica do centro de formação (psicólogos e assistentes sociais), no surgimento da necessidade de apoio individualizado.

As suas respostas vão contribuir para o desenho de intervenções psicopedagógicas com maior capacidade de resposta às necessidades globais dos indivíduos.

A participação neste estudo é estritamente **voluntária**: os participantes podem escolher participar ou não participar. Se escolherem participar, podem interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação.

Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente, sendo estes dados inteiramente confidenciais. Após reconhecimento da aceitação em participar no estudo, será atribuído um código a cada participante, e os seus dados pessoais serão apagados no prazo máximo de uma semana, passando as suas respostas a ser anónimas.

Face a estas informações, por favor preencha os dados abaixo:

Eu, _____, abaixo assinado e responsável pelo menor _____ nascido em ____/____/____, autorizo a participação do meu educando no projeto de investigação supramencionado.

Ao assinar, está a declarar que leu e compreendeu a informação apresentada nesta página, que considera que lhe foi dada a informação necessária sobre o estudo e que aceita participar voluntariamente no mesmo.

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo C

ID Participante: _____

FICHA DE CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

I - DADOS PESSOAIS:

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____(dd/mm/aaaa)

GÉNERO: Masc.
Fem. Outro _____

Prefiro não responder

NACIONALIDADE: PORTUGUESA Outra: _____

QUAL A LÍNGUA MATERNA? PORTUGUÊS EUROPEU Outra _____

FLUENCIA VERBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA 1 2 3 4 5
Escolha o grau de fluência entre
1 (não fluente) e 5 (Fluente)

ANO DE ESCOLARIDADE: _____

JÁ REPROVOU DE ANO? NÃO
SIM n.º de vezes: _____

ESTÁ A RECEBER ALGUM TIPO DE APOIO TÉCNICO (NECESSIDADES EDUCATIVAS DIFERENCIADAS)? NÃO
SIM Qual: _____

TEM ALGUM DIAGNÓSTICO DE PERTURBAÇÃO PSIQUIÁTRICA OU NEUROLÓGICA?
(E.g., autismo, dislexia) NÃO
SIM Qual: _____

TOMA ALGUMA MEDICAÇÃO QUE POSSA AFETAR O ESTADO COGNITIVO/MENTAL? NÃO
SIM

II - DADOS FAMILIARES:

NACIONALIDADE DA MÃE: PORTUGUESA Outra: _____

ESCOLARIDADE DA MÃE:

NÃO SABE LER	
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (1º/2º/3º OU 4º ANO)	
2º CICLO DO ENSINO BÁSICO (5º OU 6º ANO)	
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO (7º/8º OU 9º ANO)	
ENSINO SECUNDÁRIO (12º ANO)	
CURSO SUPERIOR	
SE TEM CURSO SUPERIOR, QUAL?	
OUTRO:	

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DA MÃE:

DESEMPREGADA	
EMPREGADA	
PROFISSÃO:	

NACIONALIDADE DO PAI: PORTUGUESA Outra: _____

ESCOLARIDADE DO PAI:

NÃO SABE LER	
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (1º/2º/3º OU 4º ANO)	
2º CICLO DO ENSINO BÁSICO (5º OU 6º ANO)	
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO (7º/8º OU 9º ANO)	
ENSINO SECUNDÁRIO (12º ANO)	
CURSO SUPERIOR	
SE TEM CURSO SUPERIOR, QUAL?	
OUTRO:	

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI:

DESEMPREGADO	
EMPREGADO	
PROFISSÃO:	

SE A CRIANÇA COABITA COM OUTRO ADULTO. POR FAVOR, RESPONDA ÀS SEGUINTESS QUESTÕES:

GRAU DE PARENTESCO: _____

NACIONALIDADE DO ADULTO: PORTUGUESA Outra: _____ IDADE DO ADULTO: _____

ESCOLARIDADE DO ADULTO:

NÃO SABE LER	
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (1º/2º/3º OU 4º ANO)	
2º CICLO DO ENSINO BÁSICO (5º OU 6º ANO)	
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO (7º/8º OU 9º ANO)	
ENSINO SECUNDÁRIO (12º ANO)	
CURSO SUPERIOR	
SE TEM CURSO SUPERIOR, QUAL?	
OUTRO:	

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO ADULTO:

DESEMPREGADO	
EMPREGADO	
PROFISSÃO:	

Anexo D

DEBRIEFING/EXPLICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Muito obrigado por ter participado neste estudo. Conforme adiantado no início da sua participação, o objetivo foi implementar um programa de intervenção de curta duração, focado em aspetos como emoções ou atividades artísticas, e verificar o impacto desse programa na forma como as emoções são experienciadas. Pretendia-se assim estudar como diferentes tipos de experiência poderiam contribuir para o desenvolvimento social e psicológico na adolescência.

Especificamente, a presente investigação prevê medir o impacto do enriquecimento do vocabulário emocional e consequente integração de conceitos do foro afetivo na regulação emocional em jovens.

No âmbito da sua participação, e a nível aplicado, contribuiu para o desenvolvimento de intervenções focadas em competências socio-emocionais, a nível teórico, contribuiu para uma clarificação da relação entre dois constructos, o de granularidade emocional e o de regulação emocional.

No caso do surgimento de alguma dificuldade no enquadramento positivo de emoções e/ou memórias dolorosas, a equipa técnica do centro de formação (psicólogos, assistentes sociais e educadores sociais) e a investigadora Vera Guerreiro, colocam-se inteiramente à disposição para fornecer o apoio individualizado necessário para o efeito.

Reforçamos os dados de contacto que pode utilizar caso deseje colocar uma dúvida, partilhar algum comentário, ou assinalar a sua intenção de receber informação sobre os principais resultados e conclusões do estudo: Vera.guerreiro@iscte-iul.pt, cesar.lima@iscte-iul.pt.

Mais uma vez, obrigado pela sua participação.

Anexo E

ID Participante _____

Tarefa Experimental - Índice de Avaliação de Granularidade Emocional (adaptado de [Hoemann K, Barrett LF e Quigley KS, 2021](#))

Destas emoções, indica a intensidade com que sentiste cada uma delas em dois momentos do teu dia. Indica qual a situação (e.g., o que estavas a fazer, se estavas sozinho ou acompanhado), e avalia a intensidade com que sentiste as 18 emoções em cada uma dessas situações, em que 0 (Não senti nada...) e 6 (Senti muito).

Situação A								Situação B							
Descrição:								Descrição:							
	0	1	2	3	4	5	6		0	1	2	3	4	5	6
Exausto								Exausto							
Com Medo								Com Medo							
Divertido								Divertido							
Zangado								Zangado							
Aborrecido								Aborrecido							
Enojado								Enojado							
Envergonhado								Envergonhado							
Frustrado								Frustrado							
Triste								Triste							
Calmo								Calmo							
Entusiasmado								Entusiasmado							
Grato								Grato							
Feliz								Feliz							
Neutro								Neutro							
Orgulhoso								Orgulhoso							
Aliviado								Aliviado							
Sereno								Sereno							
Surpreso								Surpreso							

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo F

Escala de Avaliação do Repertório e Capacidade de Diferenciação Emocional

Kang & Shaver, 2004; Adaptado para a População Portuguesa por Filipa Machado Vaz & Carla Martins (2008)

Instruções:

Utilizando a escala fornecida, por favor indique até que ponto cada afirmação o caracteriza, colocando o número respetivo na linha que precede a afirmação. Por favor seja sincero ao responder.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....
.....7

Nada Característico, Ligeiramente característico; Um pouco; Moderadamente; Muito; Bastante; Extremamente;

1. ____ Não experiencio muitos sentimentos diferentes no meu dia a dia.
2. ____ Costumo estabelecer distinções minuciosas entre sentimentos semelhantes (ex. deprimido e triste; aborrecido e irritado).
3. ____ Durante a minha vida, experienciei uma grande variedade de emoções.
4. ____ Tenho consciência das diferentes nuances ou subtilezas de uma determinada emoção (ex. deprimido e triste; aborrecido e irritado).
5. ____ Normalmente experiencio uma variedade limitada de emoções.
6. ____ Considero que cada emoção tem um significado muito distinto e único para mim.
7. ____ Experiencio uma grande variedade de emoções
8. ____ Estou consciente que cada emoção tem um significado completamente diferente.
9. ____ Eu não experiencio uma variedade de sentimentos no meu dia-a-dia.
10. ____ Sou bom a distinguir diferenças subtis no significado de palavras emocionais muito relacionadas.
11. ____ Sentir-me bem ou mal – estes termos são suficientes para descrever a maioria dos meus sentimentos no dia-a-dia.

12. ___ Se as emoções fossem cores, eu era capaz de notar até pequenas variações dentro de cada cor (emoção).
13. ___ Costumo experienciar uma grande variedade de diferentes sentimentos.
14. ___ Tenho consciência das subtilezas entre os sentimentos que experiencio.

Anexo G

Escala de Alexitimia de Toronto, TAS – 20 © Taylor, Bagpy & Parquer, 1992; Adaptação para a população portuguesa de Nina Prazeres, F.P.C.E. – UL, 2000

2. Usando a escala ordenada em que 1 = **Discordo totalmente**; 2 = **Discordo em parte**; 3 = **Nem discordo nem concordo**; 4 = **Concordo em parte** e 5 = **Concordo totalmente**, indique o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

- | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--|
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Fico muitas vezes confuso/a sobre qual a emoção que estou a sentir. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Tenho dificuldade em encontrar as palavras certas para descrever os meus sentimentos. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Tenho sensações físicas que nem os médicos compreendem. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Sou capaz de descrever facilmente os meus sentimentos. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Prefiro analisar os problemas a descrevê-los apenas. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Quando estou aborrecido/a, não sei se me sinto triste, assustado/a ou zangado/a. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Fico muitas vezes intrigado/a com sensações no meu corpo. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Prefiro simplesmente deixar as coisas acontecer a compreender porque aconteceram assim. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Tenho sentimentos que não consigo identificar bem. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | É essencial estar em contacto com as emoções. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Acho difícil descrever o que sinto em relação às pessoas. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | As pessoas dizem-me para falar mais dos meus sentimentos. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Não sei o que se passa dentro de mim. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Muitas vezes não sei porque estou zangado/a. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Prefiro conversar com as pessoas sobre as suas actividades diárias do que sobre os seus sentimentos. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Prefiro assistir a espectáculos ligeiros do que a dramas psicológicos. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | É-me difícil revelar os sentimentos mais íntimos mesmo a amigos próximos. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Posso sentir-me próximo/a de uma pessoa mesmo em momentos de silêncio. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Considero o exame dos meus sentimentos útil na resolução de problemas pessoais. |
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Procurar significados ocultos nos filmes e peças de teatro distrai do prazer que proporcionam. |

Anexo H

Regulation of Emotion Questionnaire 2

K. F. V. Phillips & M. J. Power, 2007

.....
Tradução e Adaptação da Versão Portuguesa
Ana Pardal & Teresa S. Machado, 2012, FPCE-UC

ID _____ Idade _____ Ano de Escolaridade _____ Sexo: M/F Data: _____

Todos nós experienciamos diferentes tipos de sentimentos ou emoções. Por exemplo, diferentes eventos nas nossas vidas fazem-nos sentir felizes, tristes, zangados, etc...

As questões que se seguem pedem-lhe que reflecta sobre com que frequência faz certas coisas em resposta às suas emoções. Não é necessário reflectir sobre emoções em particular, apenas com que frequência geralmente faz as coisas abaixo enumeradas.

Por favor, assinale a opção que corresponde à resposta que mais se adequa. Todos nós reagimos às nossas emoções de diferentes modos, por isso, não há respostas certas ou erradas.

Geralmente como reage às suas emoções?	Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente	Sempre
1. Falo com alguém sobre a forma como me sinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Descarrego os meus sentimentos nos outros insultando-os (ex. gritando, discutindo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Procuo contacto físico com amigos e familiares (ex. abraços, segurar as mãos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Revejo (repenso) os meus pensamentos e crenças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Faço mal a mim próprio (a) de alguma forma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Faço actividade física (ex. desporto, caminhada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Repiso os meus pensamentos e sentimentos (ex. estou sempre a pensar nas mesmas coisas e não consigo parar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Geralmente como reage às suas emoções?	Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente	Sempre
8. Procuo outros para me aconselhar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Revejo (repenso) os meus objectivos ou planos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Descarrego os meus sentimentos nos outros fisicamente (ex. lutando, insultando-os)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Relativizo a situação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Concentro-me numa actividade agradável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Tento fazer com que os outros se sintam mal (ex. sendo rude, ignorando-os)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Penso em pessoas melhores do que eu e faço sentir-me pior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Guardo os sentimentos para mim mesmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Planeio o que poderei fazer melhor na próxima vez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Agrido outras pessoas (ex. digo-lhes coisas desagradáveis, magoando-os)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Descarrego nos objectos à minha volta (ex. estragando deliberadamente coisas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. As coisas parecem irreais (sinto-me estranho (a), fico a sonhar acordado (a))	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Telefono a amigos ou familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Saio e faço algo agradável (ex. cinema, compras, comer fora, encontro-me com amigos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo I

Programa Geral da Intervenção:

Cada sessão tem um tema (Categoria Emocional), e serão abordadas palavras referentes a instâncias dentro dessa categoria (Conceitos). Este programa serve como exemplo, pois em cada sessão os educadores adaptam as atividades às necessidades do grupo.

Programa Geral
- Sessão 1 – Introdução: O que são Emoções e para que servem? Apresentação – Pré teste (Questionários) Overview da função adaptativa das emoções, funcionamento biológico e comportamental, contextualização do ponto de vista construtivista
- Sessão 2 – Ansiedade Atividade: <i>Jogos de Memória</i>
- Sessão 3 – Esperança Atividade: <i>Dominó filosófico</i>
- Sessão 4 – Frustração Atividade: <i>Role Play – Mímica (Cartas como inputs)</i>
- Sessão 5 – Realização Atividade: <i>Cada Caso é um Caso – Dramatização (Cartas como inputs)</i>
- Sessão 6 – Ira Atividade: <i>Completa a Frase (Cartas como inputs)</i>
- Sessão 7 – Entusiasmo Atividade: <i>Carta Aleatória (Cartas como inputs)</i>
- Sessão 8 – Desmotivação Atividade: <i>Como me Sinto (Cartas como inputs)</i>
- Sessão 9 – Gratidão Atividade: <i>Cada Caso é um Caso – Dramatização (Cartas como inputs)</i>
- Sessão 10 – Tristeza Atividade: <i>Debate (Cartas como inputs)</i>

- Sessão 11 – Serenidade Atividade: <i>Jogos de Palavras</i>
- Sessão 12 – Culpa Atividade: <i>Jogos de Memória</i>
- Sessão 13 – Felicidade Atividade: <i>Dominó filosófico</i>
- Sessão 14 – Espanto Atividade: <i>Role Play – Mímica (Cartas como inputs)</i>
- Sessão 15 – Empatia Atividade: <i>Cada Caso é um Caso – Dramatização (Cartas como inputs)</i>
- Sessão 16 – Vergonha Atividade: <i>Completa a Frase (Cartas como inputs)</i>

Anexo J

Planificação das sessões - exemplo:

Tema: Literacia emocional: (emoção do dia)

Subtema: Autoconhecimento e expansão do vocabulário emocional associado a situações específicas (reflexão sobre as palavras associadas a experiências, memórias, expressões, crenças, etc.)

Diálogo inicial (os facilitadores preenchem ficha de observação no final de cada sessão)	
Duração	10 minutos
Briefing dos objetivos da sessão e apresentação das atividades.	
Objetivo da sessão – Refletir e discutir sobre pelo menos 5 conceitos emocionais	
Material necessário – Quadro, canetas, cores, folhas	

Procedimento – Expositivo, reflexivo e vivencial	
Exercício Ativador - Atividade de conteúdo – Aprender a pensar: mapas cognitivos com categorias emocionais (exemplo)	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão sobre perspetivas pessoais, personalidade e comportamentos diferenciados, específicos a situações diferentes; ▪ Aumentar o autoconhecimento; ▪ Aumentar o vocabulário associado a uma categoria emocional; ▪ Incentivar a comunicação verbal e a partilha entre o grupo; ▪ Promover a capacidade de comunicação (verbal e não verbal); ▪ Promover a autoconsciência e a organização do pensamento.
Duração	30 minutos
Material necessário	Folhas e canetas.
Procedimento	<p>É pedido aos participantes que completem o esquema do mapa demonstrado no quadro, utilizando aspetos pessoais, factos, gostos, desejos/objetivos e fantasias no âmbito do tema, utilizando o vocabulário emocional que conhecem. Podem oferecer sugestões uns aos outros e recebe-las do formador.</p> <p>Sugestões de apresentação dos mapas:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada participante apresenta o seu mapa ao grupo; ▪ Recolher os mapas e lê-los para que tentem adivinhar a quem pertence.
Atividade de debate/reflexão	
Duração 20 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como foi ter de escrever algo sobre vocês próprios? Fácil? Difícil? ▪ Acham que é importante conhecerem-se a vocês próprios? Porquê? ▪ Como é que o autoconhecimento tem influência na relação com os outros? ▪ Acham importante saber descrever o que sentem? Sentem falta de vocabulário para o fazer? <p>Proposta de atividade de reflexão pessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diário de Bordo 	

Anexo K

Métodos para utilizar o baralho:

- Estímulo: observar cada imagem com atenção e escolher a que mais lhe chamar a atenção.

Prestar atenção e tomar nota de imagens mentais, ideias, memórias, emoções e estado afetivo geral que surjam durante a observação. De seguida escolher a(as) emoção(ões) correspondente(s) e refletir sobre ela(s), utilizando os jogos de palavras.

Sugestões de reflexão (guião):

Antes de mais, comece por observar as imagens sem pensar demasiado. Deixe-se inundar pelas formas, cores e ambiente geral. Faça uma pausa.

Lentamente deixe fluir todas as palavras que lhe vêm à memória, sem julgar ou tentar interpretar. Cada uma destas palavras vem acompanhada de uma sensação, algo particular que

poderá influenciar o estado ou sensação geral. Deixe-se inundar pelas ideias, pensamentos e memórias, sensações, emoções e sentimentos que a carta desperta. Que imagens sugere? Se conseguir anote num caderno, ser-lhe-á útil para uma reflexão mais pormenorizada.

Se estiver a trabalhar com mais cartas ou composições, pense nas ligações entre as palavras que contém. Em que circunstâncias aparecem juntas? Como se influenciam e complementam? (pode passar para os jogos de palavras de seguida).

Obs. Os jogos podem ser usados em conjunto, seguidos ou alternados.

Descrição das atividades:

1. Jogos de Palavras

Objetivos: Reconhecer, identificar e definir os estados emocionais e as suas manifestações, refletindo sobre como se relacionam e afetam uns aos outros.

1.1. Categorizar e relacionar os verbos com os substantivos e adjetivos.

Exemplo: Amar + Amor + Amoroso

Confiar + Confiança + Confiante

Agredir + Agressão + Agressivo

1.2. Avaliar e relacionar as palavras entre si por complementação:

Exemplo: Amar + Carinhoso

Confiar + Alegre

Agredir + Triste

E por oposição:

Exemplo: Amar + Agredir

Confiar + Desvalorizar

Agredir + Respeitar

1.3. Dominó

Objetivo: Reconhecer e relacionar conceitos uns com os outros, por tópicos de debate.

As cartas são posicionadas lado a lado como num dominó, estabelecendo-se à priori o tema. Os conceitos agrupam-se por complementação ou oposição em relação ao tema.

Exemplo: Relacionamentos – O conceito “frustração” pode ser construtivo ou destrutivo?
fomenta ou impede; etc.

1.4. Debate

Objetivo: Argumentar e refletir sobre como nos relacionamos com os estados emocionais apresentados, o que significam para nós e como os vivemos no quotidiano.

Usar cada carta como tópico de debate.

Exemplo: Desmotivação – O que faço quando me sinto desmotivado? O que me desmotiva? O que faço para lidar com isso? Que ações me limitam? O que posso alterar no meu comportamento para viver mais de acordo com os meus ideais? Como se expressa geralmente? Que comportamentos podem ter a desmotivação como origem?

1.5. Completa a Frase

Objetivo: Reorganizar e definir a memória afetiva e refletir sobre as nossas respostas emocionais, princípios e valores.

Completar frases com o auxílio das cartas do baralho.

“Tu fazes-me sentir”

“A injustiça faz-me sentir..”

“Quando me senti fui; fiz; quis; queria; quero; etc.”

“..... faz-me lembrar quando.....”

“Reajo com quando”

Reformular as frases com as emoções ideais para si, como ponto de partida para uma análise de expectativas.

2. Jogos de Memória

Objetivo: Reorganizar e recuperar a memória afetiva através de uma emoção aleatória.

Retirar uma carta do baralho aleatoriamente e relacionar o estado emocional com o tema escolhido.

2.1. Facto Sobre Mim

2.2. Melhor e Pior Memória

2.3. A Primeira e a Última Vez Que Senti

3. Role Play

3.1. Mímica

Objetivo: Reconhecer e demonstrar as manifestações físicas de um estado emocional e refletir sobre os padrões sociais nas diferentes manifestações.

Retirar uma carta do baralho aleatoriamente e representa-la através de mímica até que outro participante adivinhe. O participante que adivinha ganha a vez.

3.2. Cada Caso é um Caso

Objetivo: Desempenhar um papel interpretando uma situação hipotética ou real e um estado emocional retirado do baralho, vivenciando emoções diferentes e observando a ação resultante.

Refletir sobre as sensações físicas e comportamentais.

Os papéis devem inverter-se assim que a energia da cena esmoreça.

Podem trocar-se os estados emocionais a meio de uma cena ou após conclusão.

Mínimo dois participantes.

Exemplo: Numa ida ao dentista; No Banco; Na escola; Numa discoteca; Numa festa; Numa reunião de trabalho ou familiar; Num conflito; etc.

4. Como Me Sinto?

Objetivo: Definir, descrever e explicar um determinado estado emocional e as suas manifestações físicas e psicológicas.

Em grupo:

Cada participante retira uma carta do baralho sem a ver e coloca-a à sua frente, virada para o resto do grupo.

O objetivo é tentar adivinhar o estado emocional que lhe corresponde, fazendo perguntas ao resto do grupo, que só pode responder sim ou não.

5. Uma carta aleatória

Retirar uma carta aleatória permite-lhe conhecer o baralho e refletir individualmente sobre cada carta. Vai ajudá-lo a identificar melhor os estados emocionais e a relacioná-los com as circunstâncias do dia-a-dia.

O que lhe diz a emoção que escolheu? O que desperta? Pondere as suas implicações ao longo do tempo e deixe o significado chegar até si.

Outras utilizações do baralho:

1. Retirando uma ou mais cartas aleatoriamente, formar frases contendo os estados emocionais de cada uma delas em correlação e com sentido.
2. Utilizar as cartas como classificadoras de assunto, performance ou outras, levantando a(s) carta(s) e mostrando-a(s) como um ponto atribuído.
3. Moderar conflitos utilizando as cartas como estímulo ao diálogo e para criação de pontes de entendimento.
4. ...