

**Relações entre Amizade, Regulação Emocional e  
Autoestima na Adolescência**

Soraia Cristina Santos Oliveira

Orientador de Dissertação:

Professor Doutor António José dos Santos

Professor de Seminário de Dissertação:

Professor Doutor António José dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do  
grau de: MESTRE EM Psicologia

Especialidade em Psicologia Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Professor Doutor António José dos Santos, e apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica.

## **Agradecimentos**

Quero começar por agradecer aos meus pais, Carlos e Ana, por todo o apoio, principalmente ao meu pai, que muito sacrificou para eu poder estar aqui.

Ao meu irmão, João, por ser sempre o melhor irmão mais novo que eu poderia ter.

À minha madrinha, padrinho, avós, tias e tios, primas e primos, a toda a minha família por estarem sempre do meu lado a dar-me força.

À minha pequena afilhada, à minha maior fã, uma das minhas fontes de força e que mesmo nos piores dias, é capaz de me por a sorrir.

Aos meus amigos da adolescência, Mariana, Mafalda e Eduardo, que conheci com 10 anos, e estiveram lá nos piores e melhores momentos da minha vida, nunca me deixaram desistir e sabiam sempre o que dizer. A vocês dedico este trabalho.

Às amigas que fiz no ISPA e percorreram este caminho ao meu lado, Inês Oliveira, Inês Saraiva e Alexandra.

Ao Professor Doutor António José dos Santos, que sempre demonstrou disponibilidade para atender, responder às dúvidas e orientar esta dissertação.

À escola, direção, professores e alunos que estiveram envolvidos na recolha de dados, que se mostraram disponíveis e interessados a fazer parte deste percurso.

A todos aqueles que não mencionei, mas fazem parte da minha vida.

O meu eterno obrigada!

## Resumo

A adolescência é um período de desenvolvimento bastante complexo e significativo na vida do indivíduo sendo que ocorrem diversas mudanças a níveis biológicos, comportamentais, psicológicos, entre outros, sendo que algumas destas dizem respeito à qualidade da amizade, regulação emocional e autoestima. Diversos autores revelam que a amizade está bastante relacionada com a regulação emocional e a autoestima. Ademais, estudos indicam que as jovens do género feminino apresentam qualidades de amizade superiores, não existe consenso sobre qual o género que apresenta melhor capacidade de regulação emocional e os rapazes apresentam melhor autoestima.

O presente estudo, foca-se em compreender estas variáveis, como é que elas interagem uma com as outras e averiguar se existem diferenças de género e de idade. Deste modo, foi aplicado um inquérito a adolescentes dos 15 aos 19 anos onde foram aplicados o *Friendship Quality Questionnaire*, o *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* e o *Self-Perception Profile for Adolescents*.

Como resultados descritivos deste trabalho, a qualidade da amizade, a regulação emocional e a autoestima estão correlacionadas, as raparigas demonstram níveis mais elevados de qualidade da amizade e os adolescentes mais novos apresentaram níveis mais altos no conflito e traição e na capacidade de resolução de problemas. Análises de regressão revelaram que a regulação emocional é um mediador entre a qualidade da amizade e a autoestima.

Palavras-chave: qualidade da amizade, regulação emocional, autoestima, adolescência

## **Abstract**

Adolescence is a very complex and significant period of development in an individual's life, with several changes occurring at biological, behavioural, and psychological levels, some of which relate to the quality of friendship, emotional regulation, and self-esteem. Several authors reveal that friendship is correlated to emotional regulation and self-esteem. Furthermore, studies indicate that young females have superior friendship qualities, there is no consensus on which gender has better emotional regulation and boys have better self-esteem.

That said, the study focuses on understanding these variables, how they interact with each other and finding out if there are gender and age differences. Thus, a survey was applied to adolescents between 15 and 19 years old, where the Friendship Quality Questionnaire, the Emotion Regulation Questionnaire for Childrens and Adolescents and the Self-Perception Profile for Adolescents were applied.

As descriptive results of this work, friendship quality, emotional regulation and self-esteem are correlated, girls showed higher levels of friendship quality and younger adolescents showed higher levels of conflict and betrayal and problem-solving skills. Regression analyses revealed that emotional regulation is a mediator between the quality of friendship and self-esteem.

Keywords: friendship quality, emotional regulation, self-esteem, adolescence

## Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo .....	IV
Abstract.....	V
Índice.....	VI
Lista das Tabelas.....	VIII
Lista das Figuras.....	VIII
Introdução.....	1
Enquadramento teórico .....	3
1. Adolescência.....	3
2. Amizade.....	5
2.1. Qualidade da Amizade.....	7
2.2. Funções da Amizade .....	8
2.3. Diferenças de género.....	9
3. Regulação emocional.....	10
3.1. Emoções.....	10
3.2. Definição de regulação emocional.....	11
3.3. Modelo processual da regulação emocional .....	13
3.4. Diferenças de género.....	16
4. Autoestima.....	17
4.1. Diferenças de género.....	19
5. Objetivos.....	20
Método... ..	21
1. Participantes .....	21
2. Instrumentos .....	22
2.1. Ficha De Identificação Sociodemográfica .....	22
2.2. Friendship Quality Questionnaire (FQQ) .....	22
2.3. Emotion Regulation Questionnaire for Childrens and Adolescents (ERQ-CA)....	23
2.4. Escala de Autoconceito para Adolescentes.....	24
3. Procedimento .....	25
Resultados .....	26
1. Fiabilidade dos instrumentos .....	26
1.1. FQQ.....	26
1.2. ERQ-CA.....	27
1.3. Escala Autoconceito para Adolescentes .....	28

2. Relações entre as variáveis da qualidade da amizade, regulação emocional, autoconceito e autoestima.....	29
2.1. Correlações entre as subescalas do FQQ e ERQ-CA.....	29
2.2. Correlações entre as subescalas do FQQ e Escala de Autoconceito e Autoestima.....	30
2.3. Correlações entre as subescalas do ERQ-CA e Escala de Autoconceito e Autoestima.....	31
3. Diferenças entre grupos na qualidade da amizade, regulação emocional e autoestima ..	32
3.1. Diferenças de género.....	32
3.2. Diferenças na idade.....	34
4. Regressão Múltipla.....	36
4.1. Moderação e mediação entre qualidade da amizade com autoestima.....	36
4.2. Moderação e mediação entre conflito e traição com autoestima .....	38
Discussão.....	41
1. Fiabilidade dos instrumentos .....	41
2. Relação entre qualidade da amizade e regulação emocional.....	42
3. Relação entre qualidade da amizade e a autoestima.....	43
4. Relação entre a regulação emocional e a autoestima .....	44
5. Diferenças de género entre grupos .....	44
6. Diferenças de idade entre grupos.....	46
7. Regulação emocional como variável moderadora ou mediadora.....	46
Conclusão .....	48
1. Limitações .....	50
2. Investigações Futuras .....	50
Referências .....	52
Anexos .....	59
Anexo A - Ficha De Identificação Sóciodemográfica .....	60
Anexo B – FQQ – Friendship Quality Questionnaire .....	61
Anexo C – Emotion Regulation Questionnaire for Childrens and Adolescents (ERQ-CA)....	64
Anexo D – Escala de Autoconceito para Adolescentes.....	65
Anexo E – Consentimento Informado.....	70

## Lista das Tabelas

Tabela 1: Descrição das idades dos participantes .....	21
Tabela 2: Descrição do género .....	21
Tabela 3: Descrição do ano de escolaridade .....	22
Tabela 4: Descrição estado civil dos pais.....	22
Tabela 5: Estatísticas de confiabilidade FQQ .....	26
Tabela 6: Correlações entre as dimensões do FQQ e a escala total .....	26
Tabela 7: Estatísticas de confiabilidade ERQ-CA .....	27
Tabela 8: Correlações entre as dimensões do ERQ-CA.....	27
Tabela 9: Estatísticas de confiabilidade Escala Autoconceito .....	28
Tabela 10: Correlações entre as dimensões da Escala de Autoconceito para Adolescentes....	28
Tabela 11: Correlações entre as dimensões do FQQ e ERQ-CA.....	29
Tabela 12: Correlações entre as dimensões do FQQ e Escala de Autoconceito para Adolescentes.....	30
Tabela 13: Correlações entre as dimensões do ERQ-CA e Escala de Autoconceito para Adolescentes.....	31
Tabela 14: ANOVA One-Way género .....	32
Tabela 15: Descritivos.....	33
Tabela 16: ANOVA One-Way Idade .....	34
Tabela 17: Descritivos.....	35
Tabela 18: Coeficientes do Modelo de Mediação de $X \rightarrow Y$ pela Regulação Emocional.....	36
Tabela 19: Resumo da Análise de Mediação de $X \rightarrow Y$ pela Regulação Emocional.....	36
Tabela 20: Coeficientes do Modelo de Mediação de $X \rightarrow Y$ pela Regulação Emocional .....	38
Tabela 21: Resumo da Análise de Mediação de $X \rightarrow Y$ pela Regulação Emocional.....	39

## Lista das Figuras

Figura 1: Modelo de Mediação de $X \rightarrow Y$ pela Regulação Emocional (Standardizado).....	37
Figura 2: Modelo de Mediação de $X \rightarrow Y$ pela Regulação Emocional (Standardizado).....	40

## Introdução

A adolescência é um período de desenvolvimento bastante complexo e significativo na vida do indivíduo (Cole, Cole & Lightfoot, 2005; Harter, 1999), onde ocorrem diversas mudanças a níveis biológicos, fisiológicos, comportamentais, psicológicos, entre outros (Ferreira & Nelas, 2006, Harter 1999). Nesta fase é comum o indivíduo não querer ser tratado como uma criança, porque já não é, mas também não é um adulto e nem quer ser, devido às implicações e responsabilidades associadas (McCauley et al., 1995).

A amizade é um conceito investigado e estudado em diversas áreas das ciências humanas ou sociais, mas também é um tópico muito escrito em prosas e poesias. Isto deve-se ao facto de tanto crianças, como adolescentes, adultos e até mesmo idosos, procurarem uma relação de amizade com quem possam partilhar as suas experiências (Dunn, 1993; Lindsey, 2002). Todavia, este não um conceito fácil de definir, existindo alguma discordância entre autores, porém algumas consonâncias centram-se nas características da voluntariedade da relação (Rubin et al., 2006), da reciprocidade e da afetividade presente (Rubin et al., 2006; Bagwell, 2004; Hartup & Stevens, 1997). A amizade denota ser um preditor bastante positivo para a regulação emocional e a autoestima de uma pessoa (Parker et al., 2006). Por fim é de realçar que diversos estudos indicam que as raparigas apresentam qualidades de amizade superiores (Rose & Rudolph, 2006; Kingery et al., 2011; Way & Greene, 2006).

Posto isto, a regulação emocional é também um conceito difícil de definir e transversal a diversas áreas de estudo (Bridges, Denham & Ganiban, 2004). Este conceito consiste num processo para regular tanto as emoções positivas como as negativas (Gross & Thompson, 2007) em que após a emissão do estímulo emocional irá originar-se diversas respostas emocionais sejam estas comportamentais, fisiológicas e/ou experienciais, sendo que este processo é composto por diversas estratégias (Gross, 1998). Foi demonstrado que é na adolescência que existe maior dificuldade de gerir as emoções, sendo que estes indivíduos sentem as emoções com maior intensidade e frequência (Larson & Lampman-Petratis, 1989).

A autoestima, muitas vezes confundida com o autoconceito, é um domínio com natureza afetiva (Peixoto, 2003), que consiste na avaliação global (Manning, 2007) do grau de satisfação que o indivíduo tem de si (Peixoto, 2003). Este conceito é resultante do processo de internalização da informação relativa às opiniões e valores que os outros têm sobre o sujeito (Harter, 1999). Em acréscimo, no período da adolescência, devido ao aumento de tempo

passado com os pares, estes terão maior influência no desenvolvimento das representações de si do adolescente e da sua autoestima, em comparação com os pais (Harter, 1999). Além disto, é evidenciado que a amizade é um preditor positivo da autoestima (Bagweel & Schmidt, 2011). Na mesma linha de pensamento, a autoestima é influenciada por aspetos sociais, pelo género, a idade e o estado de saúde do indivíduo (Gaspar et al., 2010).

Assim, sendo as variáveis acima descritas algumas das mudanças ocorridas na adolescência (Almeida, 2000), esta dissertação irá focar-se em compreendê-las, como é que elas interagem uma com as outras e entender se existem diferenças de género dentro destas variáveis.

## Enquadramento teórico

### 1. Adolescência

A adolescência é um período de desenvolvimento (Coleman & Hendry, 2003; Ferreira & Nelas, 2006; Ferreira et al., 2003; Minev et al., 2018), por muitos considerado complexo e significativo (Cole, Cole & Lightfoot, 2005). A Organização Mundial de Saúde (OMS), define que a idade correspondente à adolescência inicia aos 10 anos e termina quando a pessoa atinge os 19 anos (OMS, 1998). Não obstante, é denotar que estas idades podem variar consoante a localidade do mundo (Dehne & Riedner, 2001). Esta pode ser definida como a transição entre a infância e a idade adulta, marcada pelas fortes alterações a nível fisiológico, psicológico e social (Coleman & Hendry, 2003; Ferreira & Nelas, 2006; Ferreira et al., 2003; Minev et al., 2018), em que a pessoa já não quer ser tratada como uma criança, mas ainda não é considerada como adulta (McCauley et al., 1995). Além do início da puberdade, associada às mudanças físicas, existe também um avanço no desenvolvimento cognitivo e uma alteração nas expectativas sociais (Harter, 1993). Relativamente às mudanças cognitivas encontra-se a capacidade de pensar abstratamente e de modo hipotético-dedutivo com o objetivo de criar uma teoria formal (Harter, 1993). Estas alterações são essenciais para a continuação do desenvolvimento do *self* (Harter, 1993).

Uma fase particular desta transição e de extrema importância é o ato de individualização, onde o adolescente reestrutura os seus relacionamentos com os pais/cuidadores, sendo que começa a dar mais ênfase às suas relações com os pares, pelo que tenta melhorá-las e amadurecê-las (Blos, 1997). Assim, na tentativa da procura de autonomia e maior desenvolvimento, afasta-se das figuras parentais e investe na relação com os outros, sendo que o número de elementos do grupo aumenta e as amizades intensificam-se (Cole et al., 2005). Estas alterações promovem competências para experiências novas e diferentes (Almeida, 2000) e o desenvolvimento do bem-estar, da validação pessoal, da identidade e autoconceito positivo (Harter, 1993, Sullivan, 1953). Em acréscimo, além das capacidade de comunicação (e.g.: dialogar, persuadir e argumentar) são fomentadas também competências de cooperação, competição, resolução de conflitos, estratégias de *coping* do stress, perceção dos pontos de vista dos outros e pessoais e, por fim, expressão de afetos (Almeida, 2000).

Deste modo, é possível afirmar que o maior autoconhecimento advém da intensificação das relações com o grupo de amigos, visto que a troca de ideias entre o grupo

permite a análise aprofundada do *self* (Ferreira et al., 2003) e o consequente desenvolvimento de conceitos relativos a igualdade, o respeito e a reciprocidade (Sullivan, 1953). Durante a adolescência o *self* varia em função do contexto social em que o sujeito está inserido (Harter, 1993). Consequentemente, irá relacionar-se de forma distinta aquando da interação com pai, mãe, amigos chegados, parceiros românticos, pares, assim como no papel de estudante, no trabalho e como atleta (Harter, 1993). Assim, pode-se dizer que a construção de múltiplos *selves* que irão variar em diferentes papéis e relações (Harter, 1993).

A meio do período da adolescência existe um aumento significativo da preocupação do que os outros, nomeadamente os mais próximos, pensam sobre o *self* do adolescente. Porém devido à quantidade de *selves* que foi anteriormente descrita, é possível encontrar características por vezes contraditórias, tornando difícil o adolescente descobrir o seu verdadeiro “Eu”. Por conseguinte, é possível que o adolescente experiencie confusão, conflito e distress, sendo que é o sexo feminino que demonstra mais estes sentimentos. Ademais, estas oposições levam também a autorrepresentações instáveis e preocupação sobre quais as características que fazem parte do verdadeiro *self* (Harter, 1993).

Relativamente ao impacto na socialização, é comum o adolescente recolher informação no social sobre quais os padrões e atributos a adotar (Harter, 1993). Não obstante, informações contraditórias de diferentes pessoas importantes para o adolescente, levam a uma maior confusão sobre quais características adquirir (Harter, 1993). Assim sendo, torna-se essencial o suporte dos outros, nomeadamente a aprovação e validação que leva ao aumento da auto-valorização, pelo que esta varia consoante contextos relacionais (Harter, 1993). Mais tarde, no final da adolescência, muitas das limitações que pareciam existir anteriormente são ultrapassadas. Os atributos que refletem crenças pessoais, valores e standards formam uma identidade internalizada, que juntamente com a existência de oportunidades para demonstrar estas características, melhora a auto-valorização do indivíduo (Harter, 1993). Em acréscimo, o foco num futuro *self* permite ao adolescente uma sensação de direção (Harter, 1993).

Atualmente, tanto a interação com os pares e as respetivas experiências, como o ajustamento e funcionamento social, comportamental e emocional, tem sido alvo de maior consideração e reconhecimento, visto que se revelam como importantes no processo de desenvolvimento infantil e juvenil (Carvalho, 2006; Rubin et al., 2006).

## 2. Amizade

A amizade em adolescentes é uma forma de relacionamento que desperta muito interesse, sendo por isso, bastante estudada por psicólogos, antropólogos, sociólogos e outros investigadores. Em acréscimo, uma relação de amizade é procurada tanto por crianças, como por adolescentes e adultos, afirmando o desejo de ter este relacionamento, sendo que a maioria dos indivíduos expressa que tem pelo menos um amigo (Dunn, 1993; Lindsey, 2002).

É necessário expressar a extrema importância das relações sociais relativamente ao desenvolvimento intrapessoal e interpessoal (Lopes et al., 2011). Por outras palavras, as experiências com os pares – amigos – têm um impacto bastante significativo na pessoa visto que promove, aumenta ou desencoraja o desenvolvimento, assim como a adaptação social e pessoal (Lopes et al., 2011). Deste modo, uma amizade requer que os sujeitos envolvidos no relacionamento, além de terem de gostar e admirar o outro, estabeleçam um compromisso com o objetivo de passarem tempo juntos para terem experiências que os levem no outro a pensar como um amigo (Parker et al., 2006).

Com base no acima referido, Rubin e colegas (2006), definem amizade recorrendo a três características: (1) é um relacionamento recíproco, ou seja, dois sujeitos consideram o outro como amigo; (2) origina-se do afeto mútuo e de uma relação considerada agradável e divertida; e (3) é uma relação voluntária, pelo que não existe obrigatoriedade. Anteriormente a estes autores, também Bagwell em 2004 e Hartup em 1996, afirmaram que a reciprocidade ou mutualidade numa relação é a base essencial de uma amizade, visto que este pormenor distingue uma relação de amizade de uma simples atração interpessoal. Além disto, este conceito pode ser ainda definido como um laço positivamente afetivo e forte existente entre duas pessoas que facilita o alcance de objetivos socioemocionais (Hartup & Stevens, 1997).

Posto isto, uma relação de amizade pode ser caracterizada pela importância do afeto, intimidade, confiança mútua (Berndt, 2002; Newcomb & Bagwell, 1995; Zimmermann, 2004) e apoio instrumental e emocional (Berndt, 2002; Zimmermann, 2004). Em acréscimo, em 1995, Newcomb e Bagwell, identificaram ainda características relativas à elevada intensidade e frequência de interação, fala, riso, partilha, cooperação e ajuda, assim como maiores níveis de igualdade, lealdade, proximidade, gostos e interesses comuns. Em 2001, Erdley e colegas retomaram a ideia de que a característica da intimidade é necessária para relações de amizade, acrescentando que o nível de partilha de segredos do foro pessoal é superior com amigos mais

próximos. No mesmo ano, Bukowski (2001) revela que numa relação de amizade existem maiores níveis de sensibilidade para com as necessidades do outro, maior apoio, maior abertura para falar sobre pensamentos e ações e, por fim, uma elevação do grau de companheirismo.

Ademais, a relação de amizade auxilia na formação de contactos e estabelecimento de relações positivas com um grupo de pares mais alargado (Berndt, 2002), visto que, ajuda a proteger a pessoa de possíveis efeitos prejudiciais resultantes caso a rejeição por parte do grupo de pares (Parker & Asher, 1993), e/ou outras dificuldades encontradas dentro do grupo, como por exemplo vitimização e isolamento, e/ou problemas advindos da história familiar (Rubin et al., 2006; Schmidt & Bagwell, 2007).

Não obstante, além destas características consideradas positivas, podem coexistir com aspetos considerados negativos, tais como o conflito, competitividade e rivalidade (Berndt, 2002). Contudo, na presença de uma relação de amizade, comparativamente a outras relações, existe a tendência para minimizar os efeitos negativos resultantes de desacordos pois encontram-se formas eficientes de resolução de problemas (Newcomb & Bagwell, 1995). Estes últimos autores refletem que o modo de resolver conflitos e divergências é através da utilização da negociação, ao invés de estratégias que envolvem poder e afirmação, o que ajuda na manutenção do relacionamento de amizade. Deste modo, é comum numa relação de amizade existir menos competição, dominância (Newcomb & Bagwell, 1995) e conflitos (Cillessen, et al., 2005).

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo os sentimentos, concepções, intenções (Parker et al., 2006) e expectativas (Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1997) relativamente à amizade vão se alterando. Isto é, na infância as crianças iniciam a apreciação pelos pensamentos e sentimentos dos outros, aprendem a respeitá-los e diferenciá-los dos seus (Parker et al., 2006) visto que começam a passar mais tempo com outras crianças, partilham interesses e crenças e interagem em situações mais íntimas caracterizadas pela autorrevelação (Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1997). Há medida que o tempo passa, na chegada à adolescência, as amizades tornam-se mais profundas, existindo maior intimidade, confiança e lealdade (Parker et al., 2006), pelo que o adolescente procura uma relação onde pode adquirir suporte de outra pessoa, ou seja, um amigo será visto como alguém confiável e compreensivo (Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1997).

## ***2.1. Qualidade da Amizade***

Por conseguinte, é nesta faixa etária que as relações de amizade se tornam mais significativas porque as interações com outros ocorrem em maior frequência e existe maior intimidade e autorrevelação (Parker et al., 2006). Assim existe uma elevação da exigência da qualidade amizade, especificamente, existe um aumento da importância da reciprocidade, da confiança e da proximidade emocional existente na relação de pares (Zimmermann, 2004). Em acréscimo, a intimidade e a autorrevelação tornam-se características que definem a proximidade da amizade (Berndt, 2002; Zimmermann, 2004), assim como a empatia e a validação das opiniões sobre si e sobre as experiências de vida que promovem o desenvolvimento da autovalorização e interpretações mais realistas das experiências (Bigelow, 1977).

A qualidade da amizade corresponde a uma relação de excelência (Bagwell & Schmidt, 2011) com um impacto forte e positivo a nível psicológico e que promove um ajustamento psicossocial adaptado, bem como um desenvolvimento saudável (Bagwell & Schmidt, 2011; Berndt, 2002; Carvalho & Novo, 2013). Assim, uma amizade de elevada qualidade pode ser definida pelos recursos que esta proporciona relativamente à diversão, companheirismo, partilha de intimidade, lealdade, confiança, afeto, segurança, cuidado, suporte, apoio e comportamento pró-social que oferece (Berndt, 2002; Parker & Asher, 1993). Bem como a capacidade de regular e resolver possíveis conflitos na relação de amizade (Parker & Asher, 1993). É denotar que uma amizade com uma qualidade superior influencia positivamente na vontade de ir à escola e nas atividades escolares, assim como nos resultados académicos (Berndt & Keefe, 1995; Burk & Laursen, 2005). Em acréscimo, uma relação entre amigos de boa qualidade contribui para aumento da autoestima, da autoconfiança, do bem-estar psicossocial e da competência social (Burk & Laursen, 2005; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Freitas et al., 2013; Carvalho et al., 2017).

Sullivan (1953) indica que a amizade é um fator contribuinte para a felicidade, aumenta o valor pessoal do indivíduo e ajuda na melhoria da autoestima, pelo que destaca que a intimidade entre amigos possibilita a validação de todas as componentes do valor pessoal. De acordo com este autor, as relações entre amigos permitem ao indivíduo um sentimento de autovalidação resultante do reconhecimento que a relação em causa é positiva e segura. Deste modo, o autor afirma que uma das principais funções da amizade é o suporte da autoestima e autoconceito, sendo uma função de extrema importância principalmente na adolescência, uma

vez que acresce nesta época uma necessidade maior de intimidade interpessoal, ou seja, a sensibilidade pelo outro e a necessidade de criar laços íntimos com outros indivíduos.

## ***2.2. Funções da Amizade***

Posteriormente, em 1995, Newcomb e Bagwell, identificaram diversas funções da amizade, nomeadamente nos domínios social, cognitivo e emocional. Quanto ao primeiro, segundo esta equipa, as amizades são contextos positivos para a aprendizagem e treino de competências interpessoais - como por exemplo, manter atividades conjuntas, partilha, cooperação, entre outras - constituindo assim alicerces essenciais para relações sociais futuras. No que concerne ao segundo domínio, as amizades permitem a troca de experiências, ideias e a resolução em conjunto dos problemas, visto que está presente a característica da mutualidade e colaboração. Por fim, no terceiro domínio, o duo denotou que as relações de amizade fornecem oportunidades de expressão e regulação emocional. No ano seguinte, Hartup (1996) complementa que as amizades têm, pelo menos três funções essenciais: (1) são fontes de oportunidades para a aquisição de competências sociais e emocionais; (2) são recursos cognitivos e emocionais que oferecem apoio e validação da autoestima; e (3) servem como precursores para relações sociais futuras, nomeadamente, na idade adulta.

Em concordância com autores acima referidos, Bukowski (2001) aponta quatro funções gerais que podem ser atribuídas à amizade, sendo estas, informar os sujeitos do seu valor, função protetora, promover a exploração e aquisição de competências e influenciar os padrões de comportamento, expectativas e metas dos indivíduos. Em 2004, Berndt reforça que os amigos ajudam na valorização do “eu” e promovem sentimentos mais positivos sobre o próprio, pelo que desenvolvem sentimentos de orgulho, pertença, inclusão e aceitação. Assim, de forma a resumir as funções anteriormente mencionadas, Parker e colegas em 2006, salientaram os cinco principais contributos deste tipo de relação: (1) promover a autoestima e autovalidação; (2) segurança emocional; (3) intimidade e afeto; (4) apoio informativo ou instrumental; e (5) companheirismo.

A primeira função refere que os amigos ajudam a desenvolver uma imagem do “eu” como um sujeito competente, atraente e com valor, o que contribui para uma melhor compreensão de si mesmo (Parker et al., 2006). A segurança emocional promove a confiança e incentiva a exploração de novos ambientes e comportamento (Parker et al., 2006). A intimidade, que pode ser caracterizada pela partilha de segredos e características pessoais, facilita a

promoção do conhecimento sobre si e sobre os outros, assim como sentimentos de confiança, aceitação e de compreensão por parte dos outros (Parker et al., 2006). Os amigos dão apoio informativo e instrumental ao proporcionar conselhos, informações e críticas construtivas com o objetivo de resolver problemas ou realizar determinadas tarefas (Parker et al., 2006). Por fim, o companheirismo é vital pois implica que pelo menos duas pessoas participem em conjunto em atividades de interesse comum, resultando na diminuição de sentimentos de isolamento social (Parker et al., 2006).

Alguns autores, tal como Schmidt e Bagwell (2007), indicam ainda a função de proteção, e consideram que esta é a função mais importante e positiva de uma relação de amizade, pois aquando do estabelecimento de novas amizades, a presença de um amigo próximo facilita a lidar com o stress e tensão que possam ocorrer. Esta proteção, proporciona sentimentos de segurança e confiança e promove a resolução de problemas de modo eficaz (Schmidt & Bagwell, 2007). Não obstante, estes autores denotaram que não é qualquer tipo de amizade que assegura estas funções e apenas as amizades com maior qualidade as conseguem cumprir.

Bagwell e Schmidt, em 2011, consideraram seis domínios importantes e que devem ser usados para a avaliação das experiências da amizade em crianças e adolescentes. Estes são: (1) a presença ou ausência de uma relação de amizade; (2) a qualidade da amizade, ou seja, as dimensões positivas e negativas da relação; (3) as características do amigo, como por exemplo atitudes deste em relação à escola, as aspirações e sucesso académico, o comportamento social, atividades como fumar, beber e namorar; (4) as características da criança/adolescente; (5) o contexto da amizade; e (6) as interações da criança/adolescente com o seu amigo (Bagwell & Schmidt, 2011). Contudo, Hartup (1996) considera apenas alguns destes fatores como essenciais no estudo da amizade, tais como, o ter ou não amigos, a qualidade da amizade e as características dos amigos.

### ***2.3. Diferenças de género***

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo é possível observar diferenças de género no que toca às relações de amizade, sendo que estas diferenças se iniciam na infância e intensificam-se na adolescência (Rose & Rudolph, 2006; McDougall & Hymel, 2007).

Diversos estudos indicam que as raparigas, em comparação com os rapazes, mantêm amizades de melhor qualidade (Berndt, 2002; Kingery et al., 2011; Way & Greene, 2006). Estas

relações são caracterizadas pela presença de níveis mais elevados de proximidade, intimidade, segurança, lealdade, confiança, apoio, afeto, validação e cuidado (Parker & Asher, 1993; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rose & Rudolph, 2006). As raparigas apresentam-se com atitudes mais pró-sociais quando defrontadas com situações de conflito, são mais empáticas e cooperativas, envolvendo-se em atividades de participação mútua, relatam maior partilha de aspetos pessoais nas amizades, e procuram com maior frequência apoio emocional e instrumental por parte dos amigos (Rose & Rudolph, 2006). Por outro lado, os rapazes detêm características mais hostis e de dominância, sendo que participam em atividades e jogos com maior competitividade (Rose & Rudolph, 2006).

Do mesmo modo Wied e colegas (2006) denotaram que as raparigas utilizam estratégias eficazes na resolução de problemas, têm maior facilidade na expressão de emoções, afeto, validação e proximidade, o que resulta num ambiente seguro para a partilha de intimidade. Contrariamente, os rapazes aparentam ter uma dificuldade relativa à amizade, distanciando-se desta (Pinto, 2009).

Um dos fatores que é considerado responsável por estas diferenças pode ser a importância dada às relações de amizade, sendo que as raparigas valorizam mais a presença e estabelecimento de amizades íntimas (McDougall & Hymel, 2007). Assim, as raparigas não só apresentam relações de amizade de melhor qualidade (Kingery et al., 2011; Way & Greene, 2006), como também passam mais tempo com os seus amigos (McDougall & Hymel, 2007).

### **3. Regulação emocional**

De modo a conseguir compreender e definir o conceito de regulação emocional, é necessário, primeiro, definir o conceito de emoção e entender os seus processos. Nesta linha de pensamento, Stansbury e Gunnar (1994) não consideram ser possível diferenciar emoção de regulação emocional. A emoção é um conceito que todos sabem o que é até há altura em que é pedido que a definamos (Reeve, 2009). Assim, tal como Oatley, Keltner e Jenkins (2006) afirmaram que o conceito de emoção se torna difícil de definir. Não obstante, Thompson (1994) afirma que emoção é uma reação emocional e que a regulação emocional é o processo que afeta a experiência emocional através da sua qualidade, intensidade, entre outras características.

#### **3.1. Emoções**

Lazarus (1991) usando uma abordagem relacional, motivacional e cognitiva das emoções considerou que as emoções são um processo que é gerado na relação entre a pessoa e

o ambiente envolvente, pelo que inclui características negativas (emoções negativas) e positivas (emoções positivas). Tendo isto em conta, é de realçar que esta relação se vai alterando no decorrer do tempo e mudança das situações (Lazarus, 1991). Deste modo, as emoções irão depender das ações e das reações ocorrentes durante a interação com outras pessoas e com o ambiente (Lazarus, 2006). Neste sentido, uma emoção não é apenas uma única ação ou reação, mas uma sequência contínua de ações e reações que, por conseguinte, fornece um constante feedback que poderá gerar novas emoções (Lazarus, 2006). A abordagem de Lazarus (1991) é também considerada motivacional visto que as emoções acontecem em contextos que os sujeitos designam como importantes para cumprir os seus objetivos e metas. Por fim, é também uma teoria cognitiva pois as emoções dependem de um processo avaliativo cognitivo que define o grau de importância de uma situação para o bem-estar do próprio, por outras palavras, esta avaliação cognitiva é uma base fundamental para a presença da reação emocional (Lazarus, 1991).

Ademais, este autor (1991, 2006) demonstrou que a emoção está relacionada com o significado pessoal atribuído, pelo que a avaliação cognitiva tem um papel ativo no processo. Com o objetivo de dar resposta a um estímulo significativo, que pode ser interno ou externo, o sujeito experimenta uma reação fisiológica – ativação emocional –, a qual irá atribuir um significado – diferenciação emocional –, e de seguida implementa estratégias para regular a emoção – regulação emocional –, pelo que opta ou não por a expressar – expressão emocional.

Posto isto, as emoções podem ter três funções, especificamente, motivacional visto que maximizam e minimizam a experiência emocional positiva e negativa, respetivamente. Uma outra função é a organização de padrões comportamentais e fisiológicos de modo a lidar com as situações geradoras de emoções. Por último, as nossas emoções informam os outros sobre as motivações pessoais e ajudam os outros a atuar sobre estas (Reverendo, 2011). Greenberg (2006) acrescenta que as emoções são importantes pois, além de comunicarem aos indivíduos de que um objetivo/necessidade pode ser positivo ou negativo consoante as situações, facilitam também a pessoa a definir prioridades e ajustá-las conforme as exigências que enfrenta.

### ***3.2. Definição de regulação emocional***

O conceito de regulação emocional tem diversas origens. Nas teorias psicodinâmicas onde está conectado à regulação da angústia e nas abordagens do stress e do coping (Gross,

1998, 1999). Portanto, é possível afirmar que se trata de um conceito transversal a múltiplas áreas de estudo da Psicologia, sendo que dispõe de uma aplicação alargada, porém a sua definição não é clara (Bridges, Denham & Ganiban, 2004). É importante distinguir o conceito de regulação emocional do conceito de coping focado na emoção, visto que o posterior objetiva regular apenas emoções negativas, podendo implementar ações não emocionais, enquanto o primeiro regula emoções positivas e negativas (Gross & Thompson, 2007). Segundo Gross e Thompson (2007), entende-se regulação emocional como os processos intrínsecos, por exemplo, as cognições, ou extrínsecos, como por exemplo suporte dos pais e amigos, onde são monitorizadas, avaliadas e modificadas as reações emocionais, especificamente a intensidade e duração destas reações, com a finalidade de alcançar metas pessoais.

Adicionalmente, Bridges e colegas (2004), mencionam que este conceito está ligado à capacidade do sujeito em ajustar-se ao contexto do momento ao modular as suas emoções. Em concordância Cole, Martim e Denis (2004) afirmam que a regulação emocional está relacionada com alterações na emoção no que diz respeito à natureza, intensidade, duração e processos como a memória e interação social. Em acréscimo, estes últimos autores declaram a existência de dois tipos diferentes de regulação emocional que podem ocorrer dentro do sujeito ou entre sujeitos, designando-se regulação intrapessoal e regulação interpessoal, respetivamente. O primeiro refere que é a emoção que é vítima de mudança – emoções reguladas – o segundo implica que a emoção também regula processos cognitivos, relacionais e comportamentais – emoções reguladoras (Cole et al., 2004).

Não obstante Eisenberg e Spinrad (2004), realçam que a regulação emocional diz respeito apenas à regulação das emoções e não, também à regulação dos restantes processos mencionados, sendo estes relacionais, comportamentais e cognitivos. Para esta equipa, este conceito equivale ao processo de modulação das emoções na sua intensidade e duração, sendo que objetiva em fornecer uma adaptação social ou biológica para cumprir metas pessoais.

Alguns anos mais tarde, Gross e Thompson (2007) apresentaram que este conceito não é claro, relativamente a ser um processo intrínseco – regulação emocional no próprio –, extrínseco – regulação emocional a partir dos outros – ou ambos. Porém, estes autores, denotaram que em estudos da infância e adolescência, existe um foco nos processos extrínsecos.

Os autores Saarni, Mumme e Campos (1998) indicam que a função da regulação emocional é um funcionamento social adequado e como um potencial regulador das relações

sociais. Já Gratz e Roemer (2004) detalham uma definição multidimensional em que a regulação emocional abrange diversos aspectos, tais como a modelação emocional, a consciência, a compreensão, a aceitação das emoções, a competência para controlar a impulsividade e o uso de estratégias de regulação apropriadas e flexíveis de modo a alcançar objetivos pessoais e as exigências das situações (Gratz & Roemer, 2004). Para estes autores, a falta da presença de uma destas características pode resultar em dificuldades de regulação emocional, ou em casos mais graves, em desregulação emocional.

Foram evidenciados cinco pressupostos que resumem a regulação emocional (Gross 1998). O primeiro indica que as pessoas aumentam, diminuem ou mantêm as emoções positivas e negativas de igual modo. O segundo explica que, dependendo da emoção experienciada, os processos pertencentes à regulação emocional podem ser diferentes. O terceiro refere que a regulação emocional é o modo como o indivíduo regula as suas emoções, e não influencia as emoções dos outros. O quarto afirma que este conceito pode ser um processo contínuo consciente ou inconsciente e automático. O quinto declara que a resposta emocional ocorre em certas e determinadas situações. Por outras palavras, segundo Gross (1998), a regulação emocional é um processo onde os sujeitos influenciam as próprias emoções, quando ocorrem, como as experienciam e expressam. Este é um processo que pode ser consciente, inconsciente, automático ou controlado e envolve mudanças na emoção, no tempo de ativação, intensidade, duração e nas respostas fisiológicas, experienciais e comportamentais (Gross, 1998).

### ***3.3. Modelo processual da regulação emocional***

Gross (1998, 1999, 2001) propôs um modelo processual em que a regulação emocional é definida através de processos contínuos conscientes e controlados até inconscientes e automáticos. Neste modelo, as emoções iniciam com um processo avaliativo de um estímulo significativo que pode ter origem interna ou externa e que ativa um conjunto de respostas emocionais, podendo estas ser ao nível comportamental, experiencial e fisiológico. Este autor (1998, 1999, 2001) distingue ainda, entre estratégias de regulação emocional focadas nos antecedentes e focadas na resposta. As primeiras referem-se ao que se faz antes das respostas estarem ativadas e de alterarem o comportamento. As segundas estratégias aplicam-se quando a emoção já foi ativada e as respostas foram geradas. Em acréscimo, o modelo proposto por Gross detalha mais quatro conjuntos de estratégias específicas às quais os sujeitos recorrem para modular as suas emoções focadas nos antecedentes: (a) a seleção da situação; (b) modificação da situação; (c) modificação do foco atencional; e (d) modificação da cognição.

Na mesma medida, aponta uma estratégia de regulação emocional focada na resposta - a modelação da resposta.

Definindo cada uma, a seleção da situação refere a implementação das ações para a possível existência de uma situação que antecipamos que poderá desencadear emoções desejáveis ou indesejáveis. Esta implica um conhecimento pessoal e dos outros e está associada com a capacidade do sujeito em avaliar os benefícios e prejuízos a curto e longo prazo (Gross, 1998).

A modificação da situação é uma estratégia relacionada com a mudança do ambiente físico/externo, recorrendo à criação de situações distintas em que é possível mudar o ambiente através da modificação do foco atencional. Esta recorre a várias técnicas: à distração existindo uma mudança da atenção para outros pontos; à concentração que inclui centrar a atenção no aspeto emocional do contexto; e apesar de ser menos usada, a ruminação, que é a redução dos sentimentos depressivos, aumenta a intensidade e duração das emoções negativas (Gross, 1998).

O recurso à modificação da cognição diz respeito à seleção dos possíveis significados atribuídos a um aspeto particular de uma situação. Portanto, esta estratégia está relacionada com a alteração do significado da situação que foi atribuído pelo sujeito através da mudança do pensamento acerca da situação em si. Assim, infere-se que o significado pessoal atribuído é essencial, visto que é ele que vai demarcar as respostas fisiológicas, comportamentais e experienciais à mesma situação (Gross, 2001, 2002). Esta estratégia pode ser utilizada para diminuir ou aumentar a resposta emocional, ou para alterar e transformar as emoções. Foi então, a partir desta estratégia que a investigação começou a descrever a reavaliação cognitiva (Gross, 2002; John & Gross, 2004) que concerne à transformação do significado fornecido a uma situação com objetivo de mudar a resposta emocional a essa mesma situação (Gross & Thompson, 2007). Ao ser uma estratégia focada nos antecedentes, a reavaliação cognitiva ocorre antes da resposta emocional ter sido gerada, permitindo que seja alterada (Gross, 1998).

Por último a modelação da resposta, pertencente a estratégias de regulação emocional focada na resposta, ocorre após as respostas tendenciais já se terem iniciado, e objetivam em alterar as respostas comportamentais, fisiológicas e experienciais (Gross, 1998). Dentro desta, o meio mais investigado é a supressão emocional que está intimamente associada com a inibição consciente da expressão emocional (Gross, 2002). Apesar desta supressão alterar o modo de

agir perante o estímulo emocional, não irá reduzir a experiência emocional negativa, que neste caso, será negativa, pelo que prejudicará o indivíduo nos domínios cognitivo, afetivo e social (Gross, 2002).

Um estudo de Gross e John (2003) demonstrou que a supressão emocional é comum em sujeitos com maior resistência em partilhar as suas emoções, sejam estas positivas ou negativas, deste modo evitam relacionamentos de proximidade afetiva. Esta supressão resulta das omissões do indivíduo relativo aos seus sentimentos e delimitam o grau da manifestação emocional experienciada, que por consequência, origina uma falha na sua autenticidade, dificuldade em entender as suas emoções, em restabelecer o seu humor e apresentam um nível contínuo de ruminação (Gross & John, 2003). Em estudos com jovens adultos de Gross, Richard e John (2006), existe a sugestão de que a regulação emocional destes é maioritariamente dirigida às emoções negativas e que as tentativas da regulação da resposta são expressas, principalmente, no comportamento. Na mesma linha de pensamento, os mesmo autores demonstraram que em relações interpessoais afetivas e com maior proximidade, as estratégias comuns são a reavaliação cognitiva e a supressão expressiva.

Os já mencionados autores Gross e John (2003) identificaram diferentes consequências da utilização das diferentes estratégias da regulação emocional – reavaliação cognitiva ou da supressão emocional – referentes ao funcionamento psicossocial. Nomeadamente, a utilização da primeira estratégia está associada à diminuição das vivências e expressão de emoções negativas, e em oposição, aumenta a experienciação e expressão de emoções positivas. Todavia, a utilização da segunda estratégia mencionada está ligada à diminuição da expressão comportamental de emoções negativas e positivas. Ao nível da experienciação das emoções, a supressão emocional aparenta ter pouco impacto nas emoções negativas e diminui a experienciação de emoções positivas. Posto isto, as pessoas que normalmente utilizam a reavaliação apresentam menos sintomas depressivos, mais satisfação com as suas vidas, otimismo, maior autoestima, níveis mais elevados de crescimento pessoal, autoaceitação, autonomia e melhores relações com os outros. Contrariamente ao uso da supressão que está conectado a um menor bem-estar, insatisfação com a vida, baixa autoestima e pouco otimismo em relação ao futuro (Gross & John, 2003; Gross et al., 2006; John & Gross, 2004).

É no desenvolvimento infantil e juvenil que se adquire as competências cognitivas, emocionais e sociais (Cole, Michel & Teti, 1994), que possibilitam os adolescentes a refletir

sobre a sua regulação emocional (Phillips & Power, 2007). De acordo com Thompson, em 1991, a compreensão emocional vai depender da autoconsciência que foi consolidada no período desenvolvimental acima referido. Os autores Gross e Munõz (1995) declararam que é no final da infância e início da adolescência que se origina novas maneiras de regulação emocional, visto que existe uma nova atribuição de significados, melhoria na competência de entender a perspectiva do outro e a da representação de objetivos e metas pessoais distantes. A mudança dos diversos contextos desta etapa (i.e., mudança de escola, escolha dos amigos e atividades, entre outros) proporciona um benéfico desenvolvimento do self (Gross e Munõz, 1995).

### ***3.4.Diferenças de género***

No que toca a diferenças de género na regulação emocional Gross, Richards e John em 2006, demonstraram que as raparigas tendem a regular melhor as emoções que os rapazes, apresentando maior predisposição para maior intensidade de irritabilidade, tristeza e ansiedade, porém Pinheiro, 2018, aferiu que seria o género feminino que detinha maiores dificuldades de regulação emocional. Relativamente à reavaliação cognitiva, não foi encontrada diferenças entre os géneros (Gullone & Taffe, 2012; Pinheiro, 2018). Não obstante, é comum os homens optarem pelo uso da estratégia da supressão emocional (Gross & John, 2003; Gullone & Taffe, 2012; Teixeira et al., 2015). Este último, pode ser justificado porque é comum as sociedades ocidentais exibirem uma visão em que expressar emoções é uma característica feminina, pelo que a supressão é usada maioritariamente pelos homens (Brody, 2000). Dessarte, a literatura apresenta resultados inconsistentes relativos ao uso da reavaliação cognitiva e da supressão na duração da adolescência, sendo que não é possível encontrar um padrão linear acerca da sua utilização (Teixeira et al., 2015; Zimmermann & Iwanski, 2014).

No que concerne à idade, indivíduos mais novos relatam um menor controlo emocional, quando comparado com indivíduos mais velhos (Gross, 1998). Na verdade, Pinheiro (2018), denotou que na faixa intermédia da adolescência, correspondente às idades entre os 14 e 16 anos demonstravam maiores dificuldades na compreensão e regulação dos seus sentimentos. Na mesma linha de pensamento, Zimmermann e Iwanski (2014), aferiram que os adolescentes entre os 13 e 15 anos revelavam pouco reportório de estratégias de regulação emocional.

#### 4. Autoestima

A autoestima é uma componente psicológica essencial para o desenvolvimento do indivíduo (Quiles & Espada, 2007) e central para o que o adolescente realiza na sua vida (Minev et al., 2018). Segundo Minev e colegas (2018) alguns sinónimos de autoestima são “1) *self-importance*; 2) *self-respect*; 3) *self-love*; 4) *self-completeness*”. Não obstante, tem de se diferenciar autoestima de autoconfiança e autoeficácia visto que estes últimos incluem convicções das qualidades pessoais e desempenhos futuros (Minev et al., 2018). Na mesma linha de pensamento é importante, também, distinguir autoconceito de autoestima visto que ambas são componentes do self. Segundo Harter (1999), o autoconceito alude aos sentimentos de competência em diferentes dimensões da vida do indivíduo, já a autoestima refere-se às autoavaliações que o indivíduo faz consoante as suas características gerais. Posteriormente, Manning, em 2007, acrescenta que o autoconceito é um conjunto autoperceções de competências académicas e não académicas de uma pessoa e que a autoestima é uma avaliação geral que o indivíduo faz de si, incluindo sentimentos de satisfação e felicidade. Assim, pode-se dizer que a autoestima é uma componente avaliativa do self, com uma estrutura unidimensional de domínio afetivo, que consiste na avaliação global realizada pelo indivíduo sobre o nível de satisfação que tem sobre si próprio (Peixoto, 2003).

De acordo com Harter (1990, 1999) a autoestima é um elemento essencial na avaliação do autoconceito, é uma característica que se adquire e consolida ao longo do desenvolvimento através do estabelecimento de relações sociais e da imagem que os outros projetam sobre o indivíduo. A autoestima pode funcionar como um filtro do comportamento do indivíduo a diferentes níveis como o familiar, escolar/profissional e social, sendo que um jovem com uma baixa autoestima irá afetar o seu autoconceito (Quiles & Espada, 2007). Por outras palavras, uma autoestima elevada beneficia o equilíbrio entre a vida social, profissional e pessoal (Quiles & Espada, 2007).

Na década de 60, Rosenberg definiu a autoestima como o sentido estável de autovalorização (Rosenberg, 1965). Esta tornou-se uma das definições mais comuns a ser usada, porém acresceu a dificuldade de distinguir este conceito de narcisismo e de vanglória (Minev et al., 2018). Em acréscimo, a autoestima faz parte da personalidade do indivíduo, e de modo a esta aumentar é necessário que exista uma valorização pessoal aquando da presença de desafios da vida superados (Elmer, 2001). Segundo Leavitt e parceiros (2015), a autoestima é composta por dois elementos, o autoconhecimento e autoconsciência. Este conceito inclui as

percepções do sujeito sobre as suas capacidades, atitudes, valores, forças (qualidades) e fraquezas (Leavitt et al., 2015). Estes autores afirmam ainda que o desenvolvimento da autoestima se inicia no nascimento e está em constante evolução tendo por base as experiências vividas. Ademais, também a relação entre pais-indivíduo na infância e adolescência, bem como o relacionamento com a restante família, influencia a autoestima do indivíduo (Minev et al., 2018).

Nesta linha de pensamento, Susan Harter (1999) aferiu que a autoestima é o resultado de um processo de internalização que advém da apropriação, por parte do sujeito, dos valores e opiniões que os outros têm sobre si. Ademais, a influência dos outros é mais significativa quanto mais importante for o outro para o indivíduo, como por exemplo os pais ou pares (Harter, 1999). Deste modo, à medida que o indivíduo se vai desenvolvendo a influência dos pais vai diminuindo, enquanto a influência dos pares tende a aumentar (Manning, 2007). Este fenómeno acontece principalmente no período da adolescência, visto que existe um aumento das vivências com os pares (Peixoto, 2003). Tendo em conta que se torna importante para o adolescente, nomeadamente para as constricções sobre si, a aprovação dos pares assim como apoio recebido por parte dos amigos (Harter, 1999). Em acréscimo, as amizades com maior qualidade, isto é, com graus de intimidade e confiança mais elevados, têm maior probabilidade de afetar os comportamentos, crenças e valores do adolescente (Piehler, & Dishion, 2007).

Com base no que foi acima referido, pode-se então alegar que a amizade é um fator protetor para uma autoestima mais elevada (Bagwell & Schmidt, 2011) e para um bom desenvolvimento do self (Harter, 1999). Especificando, a falta de relações que forneçam suporte inviabiliza o desenvolvimento de uma imagem competente, atraente e com valor sobre o indivíduo (Harter, 1999). Segundo Bizarro (1999), na adolescência, as características fundamentais constituintes da autoestima correspondem à imagem corporal, à competência atlética, ao desempenho escolar, à aceitação do grupo de pares e ao comportamento em geral.

Em 2005, Rudolph e colegas salientaram que situações negativas com os amigos são uma ameaça para a constituição da autoestima, na medida em que os adolescentes tendem a preocupar-se com as suas relações sociais e culpam-se pelo fracasso dessas quando ocorre. Isto resulta, muitas vezes, no adolescente a negligenciar-se tornando-se vulnerável ao stress e ao sofrimento emocional (Rudolph et al., 2005). Kim, Parker e Marciano, em 2017, demonstraram que adolescentes com uma autoestima mais baixa tem uma tendência em ter maior nível de ciúmes sobre o seu melhor amigo, principalmente quando estes participantes também reportam

apresentar níveis de regulação emocional mais baixos. Em acréscimo estes investigadores indicam que indivíduos com baixa autoestima têm maior probabilidade de se comparar negativamente com os seus amigos e pares, o que resulta num aumento de ameaças reais e imaginárias nos seus relacionamentos de amizade. Todavia, as vivências mais positivas com amigos, em que existe apoio social, ajuda, conforto e suporte emocional e um feedback positivo sobre o comportamento e desempenho da pessoa, facilita o aumento da autoestima (Pinto, 2009).

Num estudo de Gomez e parceiros em 2018, com jovens adultos como participantes, foi identificado que a autoestima está relacionada com a capacidade de regulação emocional. Estes investigadores denotaram que os indivíduos com níveis mais elevados de autoestima usavam melhores mecanismos de coping. Contrariamente, sujeitos com autoestima mais baixa demonstravam reações mais negativas aquando da presença de distress dos outros, manifestando, por exemplo, um comportamento mais agressivo (Gomez et al., 2018). Posteriormente, em 2020, Adiyanti e a sua equipa, com alunos dos 12 aos 18 anos, obtiveram os mesmos resultados, ou seja, participantes com maiores níveis de autoestima apresentaram maiores capacidades de regulação emocional.

#### ***4.1.Diferenças de género***

A autoestima pode ser influenciada por situações sociais, idade, género e estado de saúde do indivíduo (Gaspar et al., 2010). Exemplificando, as raparigas apresentam um autoconceito mais baixo assim como níveis mais baixos de satisfação com o aspeto físico (Harter, 1985), já os rapazes demonstram um maior bem-estar em relação à sua aparência (Gaspar et al., 2005). Do mesmo modo a autoestima e o bem-estar percebido tendem a diminuir com a idade (Gaspar et al., 2010) e as crianças e adolescentes com um estatuto social e económico mais baixo detêm níveis mais baixos de autoestima e bem-estar (Gaspar et al., 2005; Peixoto & Mata, 1993).

Um estudo de Thomas e Daubman (2001) que investigou a relação entre a qualidade da amizade e a autoestima em adolescentes do 11º e 12º ano, inferiu que as raparigas que demonstram uma maior qualidade de amizade com rapazes apresentam também uma correlação positiva com a sua autoestima. No mesmo sentido, Sherman, Lansford e Volling (2006), estudaram jovens adultos dos 17 aos 22 anos, aferiram que o afeto, que é um aspeto positivo da qualidade da amizade, relaciona-se com a autoestima. Nomeadamente, os participantes que

indicaram mais afeto e menos conflitos na relação de amizade com o melhor amigo do mesmo sexo demonstraram níveis mais altos de autoestima e menor solidão (Sherman et al., 2006).

Ainda nas diferenças de género, Carvalho e colegas (2017), denotaram que os rapazes obtêm níveis mais elevados de autoestima, perceção da sua competência atlética, escolar e aparência física, comparativamente com o sexo feminino. Estes resultados são ainda suportados por outros estudos que indicam que o sexo masculino tem maiores níveis de autoestima e competências atléticas (Peixoto, 2003). Ademais, um dos motivos pelo qual o sexo feminino reporta uma autoestima mais baixa está relacionado com a sua insegurança e insatisfação pela sua aparência física assim como discrepância entre a perceção apercebida da aparência e a importância que lhe é atribuída (Carvalho et al., 2017; Harter, 1993).

Em 2018, Minev e colegas, demonstraram novamente que as raparigas reportam níveis mais baixos de autoestima e mostram uma atitude mais negativa em relação a si próprias, relativamente aos rapazes. Estes autores apontam ainda que os rapazes se apresentam como sendo mais independentes, valiosos e autoconfiantes, o que resulta em terem menos problemas, em relação às raparigas.

## **5. Objetivos**

Esta dissertação tem como principal objetivo compreender as relações entre a qualidade da amizade, a regulação emocional e a autoestima em adolescentes. Objetiva-se que os participantes deste estudo sejam sujeitos que se encontram atualmente na adolescência, especificamente no meio ou no final desta, em que as idades compreendem os 15 e os 19, correspondente ao ensino secundário em Portugal.

Contudo, o objetivo geral acima mencionado pode ser repartido em objetivos mais simples, que são: 1) compreender a relação entre qualidade da amizade e regulação emocional; 2) apurar a relação entre qualidade da amizade e a autoestima; 3) verificar se existe alguma ligação entre a regulação emocional e a autoestima; 4) inquirir se existem diferenças de género ou de idade ao nível da amizade, regulação emocional e autoestima; 5) averiguar se a regulação emocional é variável moderadora ou mediadora da qualidade da amizade com a autoestima.

## Método

Neste capítulo da dissertação irá apresentar-se o método usado neste trabalho, incluindo quem foi a população alvo de estudo, que instrumentos foram aplicados, sendo que também se irá descrever cada um deles, principalmente as subescalas, e qual o foi o procedimento usado para a recolha e conseqüente tratamento de dados.

Para esta dissertação, escolheu-se utilizar um método quantitativo, ou seja, a recolha de dados é feita através da aplicação de questionários validados para adolescentes portugueses. Este foi escolhido, pelo facto de se tratar de uma pesquisa exploratória, e também porque permite a obtenção de um maior número de participantes.

### 1. Participantes

Para o presente estudo foi contactada uma escola pública no concelho de Cascais, Lisboa. A amostra total é composta por 154 participantes entre 15 e 19 anos, inclusive ( $M=16.67$ ;  $DP=1.15$ ; tabela 1), dos quais 65 são do género feminino, 88 do género masculino, e 1 de um outro género, sendo que não especificou qual (tabela 2).

**Tabela 1**

*Descrição das idades dos participantes*

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
15	31	20.1
16	35	22.7
17	49	31.8
18	32	20.8
19	7	4.5
Total	154	100

**Tabela 2**

*Descrição do género*

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Feminino	65	42.2
Masculino	88	57.1
Outro	1	.6
Total	154	100

Posto isto, foram seleccionadas seis turmas do ensino secundário, duas do 10º ano, duas do 11º ano e duas do 12º ano, sendo possível observar na tabela 3 a composição de cada ano.

### **Tabela 3**

*Descrição do ano de escolaridade*

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
10	54	35.1
11	46	29.9
12	54	35.1
Total	154	100

No que toca à situação familiar, 133 pessoas afirmaram ter pelo menos um irmão. Ademais, as mães têm idades compreendidas entre os 30 e os 59 anos ( $M=46.53$ ;  $DP=5.94$ ) e os pais possuem idades entre os 36 e os 68 anos ( $M=49.14$ ;  $DP=5.26$ ). Não obstante, dois alunos que não responderam ou responderam “não sei”, nas perguntas referentes às idades dos pais. Por fim, o estado civil dos pais segundo os filhos, pode ser encontrado na tabela 4.

### **Tabela 4**

*Descrição estado civil dos pais*

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Casados	100	64.9
Separados/ divorciados	42	27.3
União de facto	8	5.2
Outro	3	1.9
Não respondeu	1	.6
Total	154	100

## **2. Instrumentos**

### **2.1. Ficha De Identificação Sociodemográfica**

A *Ficha De Identificação Sociodemográfica* (Anexo A) inclui questões de resposta fechada, ou curta caso exista necessidade de indicar outra opção para além da indicada. Esta abrange perguntas que envolvem dados pessoais acerca do adolescente, tais como, a idade, o género, o ano escolar, o número de irmãos, as habilitações literárias da mãe e do pai, assim como a profissão destes.

### **2.2. Friendship Quality Questionnaire (FQQ)**

O FQQ (Anexo B), desenvolvido por Parker e Asher (1989) e adaptado e validado por Freitas, Santos, Correia, Ribeiro e Fernandes em 2013, tem como objetivo avaliar a perceção dos adolescentes relativo à qualidade da sua melhor amizade.

Consiste num questionário de autopreenchimento, constituído por 41 itens distribuídos por 6 dimensões (Freitas et al., 2013). A primeira, designada por Companheirismo e Recreação, com 5 itens (2, 7, 19, 22, 23) e um  $\alpha = .752$ , objetiva compreender como os amigos passam o tempo dentro e/ou fora da escola. A segunda com nome de Validação e Cuidado, com 7 itens (5, 6, 8, 12, 13, 15, 30) e um  $\alpha = .803$ , pretende compreender o sentimento de validação pessoal, de promoção, de autoestima, de apoio e de interesse que o sujeito encontra na relação. A terceira nomeada por Partilha de Intimidade, com 5 itens (14, 16, 25, 29, 38, 40) e  $\alpha = .880$ , identifica o nível de partilha íntimo, informações pessoais ou sentimentos característicos da relação. A quarta cognominada por Ajuda e Orientação, com 9 itens (17, 18, 24, 28, 32, 33, 34, 36, 39) e um  $\alpha = .868$ , caracteriza o grau de auxílio, de orientação e de esforços existente entre ambos. A quinta intitulada por Conflito e Traição, com 7 itens (3, 9, 20, 21, 27, 31, 37) e um  $\alpha = .790$ , avalia o nível de discussões, divergências e desconfianças presente entre a díade. A sexta e última subescala, denominada por Resolução de Conflitos, com 3 itens (11, 26, 35) e  $\alpha = .755$ , procura verificar a eficácia e rapidez na solução de discordâncias na relação.

Os itens são cotados pelos participantes numa escala de Likert de 5 pontos, em que 1 equivale a “Nada Verdadeiro” e 5 corresponde a “Muito Verdadeiro”, em que indicam o quão verdadeiro é o item em questão consoante a qualidade da relação entre participante e um amigo (Parker & Asher, 1993).

Deste modo, é pedido a cada adolescente que pense no seu melhor amigo da escola, e que responda a cada questão assinalando a resposta que melhor se adequa à sua relação de amizade (Parker & Asher, 1993).

### ***2.3. Emotion Regulation Questionnaire for Childrens and Adolescents (ERQ-CA)***

O ERQ-CA (Anexo C) desenvolvido por Gullone e Taffe, em 2012, é um instrumento baseado na revisão do questionário para adultos, Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) construído por Gross e John em 2003. O ERQ-CA é um questionário de autorrelato que pretende avaliar a capacidade de regulação emocional na utilização de estratégias distintas (Freire & Tavares, 2011; Gullone & Taffe, 2012). Este instrumento é composto por 10 itens organizados em duas subescalas. A primeira subescala designada por "Reavaliação Cognitiva", composto por 6 itens, e um  $\alpha = .790$ , objetiva avaliar as estratégias de mudança cognitiva. A segunda subescala denominada por "Supressão Emocional", com 4 itens e um  $\alpha = .700$ , consiste numa forma de modulação de resposta que envolve a inibição contínua da emoção e comportamento.

As respostas aos itens são em modo de escolha múltipla, numa escala de Likert de 5 pontos, onde 1 equivale a “Concordo Totalmente” e 5 corresponde a “Discordo Totalmente”, onde o participante seleciona a resposta dependendo do seu grau de concordância com a afirmação.

#### ***2.4. Escala de Autoconceito para Adolescentes***

A Escala de Autoconceito para Adolescentes foi desenvolvida por Susan Harter (1988) e adaptada para a população portuguesa por Peixoto e colegas em 1997 (Anexo D). É um questionário de autorresposta destinado a adolescentes a partir dos 12 anos, construído com base no pressuposto de que o autoconceito é uma entidade psicológica complexa e multidimensional. Este instrumento está dividido em duas escalas, designadas por Perfil de Auto-Perceção “Como é que eu sou”, que contém 40 itens e a Escala de Importância com 14 itens (Peixoto et al., 1997).

O Perfil de Auto-Perceção é dividido em 8 subescalas com 5 itens cada. A primeira corresponde à Competência Escolar (Itens 1, 9, 17, 25, 33) com  $\alpha = 0.73$  e objetiva perceber como é que o adolescente percebe o seu desempenho escolar. A segunda, denominada por Aceitação Social (Itens 2, 10, 18, 26, 34) com  $\alpha = 0.75$ , avalia a perceção adolescente ao nível da sua aceitação por parte dos seus colegas e os sentimentos de popularidade. A terceira, com nome de Competência Atlética (Itens 3, 11, 19, 27, 35) com  $\alpha = 0.84$ , refere-se à perceção do adolescente relativamente às suas competências em atividades desportivas. A quarta, intitulada por Aparência Física (Itens 4, 12, 20, 28, 36) com  $\alpha = 0.85$ , verifica o grau de satisfação do sujeito em relação ao seu aspeto, peso, tamanho, entre outras características. A quinta, designada por Atração Romântica (Itens 5, 13, 21, 29, 37) com  $\alpha = 0.80$ , avalia a perceção do participante quando à sua capacidade de atrair romanticamente por quem ele se sente atraído. A sexta, cognominada por Comportamento (Itens 6, 14, 22, 30, 38) com  $\alpha = 0.77$ , indica a forma como o adolescente se sente relativamente à maneira como age, se evita problemas, se faz as coisas corretamente, se age de acordo com o que esperam dele, entre outros. A sétima, referente às Amizades Íntimas (Itens 7, 15, 23, 31, 39) com  $\alpha = 0.92$ , avalia a perceção do adolescente na sua capacidade de fazer amigos íntimos. Por fim, a última subescala para avaliar a Autoestima (Itens 8, 16, 24, 32, 40) com  $\alpha = 0.70$ , pretende avaliar o julgamento do seu valor como pessoa, se gosta do próprio e se é feliz, pelo que não constitui um domínio específico de competência. A Escala de Importância é constituída por 14 itens e objetiva em avaliar a importância que o adolescente concede a cada dimensão do autoconceito acima referida.

Este questionário é depois cotado, em que cada item avaliado de 1 – percepção baixa da competência –, até 4 – percepção elevada da competência. Em alguns dos itens a afirmação mais positiva encontra-se do lado esquerdo, dando um código de cotação 1,2,3,4. Não obstante em alguns itens é o inverso, ou seja, a afirmação mais positiva está do lado direito originando o código de cotação 4,3,2,1. Após a soma dos itens correspondentes a cada subescala calcula-se a média desta. No final irá se obter 8 médias a partir do qual se traça o perfil do adolescente.

### **3. Procedimento**

Foi contactada uma escola pública do concelho de Cascais, Lisboa, para apresentar o estudo que se estava a realizar, nomeadamente o que diz a literatura, quais os instrumentos que se vai aplicar e qual é o procedimento da investigação e, assim, pedir autorização para poder fazer a recolha de dados junto dos alunos do ensino secundário, ou seja, do 10º, 11º e 12º anos, independentemente do curso em que estavam, ou seja, curso científico-humanístico ou curso profissional. Depois de se ter a autorização da direção da escola, foi então pedido autorização aos encarregados de educação dos alunos (Anexo E). O questionário foi realizado com recurso a uma plataforma online designada por *Qualtrics*, em computadores fornecidos pela escola.

Os alunos iniciavam por responder à Ficha de Identificação Sociodemográfica, seguindo-se do FQQ e do ERQ-CA, após estas teriam de fazer uma pausa de 30 minutos e só depois respondiam à Escala de Autoconceito para Adolescentes. Esta pausa de meia hora, tinha como objetivo os alunos descansarem do que já tinham feito, visto que estas provas são grandes e exaustivas com algumas perguntas repetitivas, assim como, permitir a diminuição do enviesamento.

Após a recolha de dados, será utilizado para processamento e análise destes a plataforma de software estatístico, *IBM SPSS Statistics (SPSS)*, versão 29. Posto isto, as análises realizadas consistiam em correlações (Coeficiente de correlação de Pearson), comparação de médias, nomeadamente através do uso da ANOVA e regressões múltiplas, sendo que para esta última análise foi usado o Modelo 4 (2 Mediadores paralelos) do programa PROCESS v4.1 para SPSS.

## Resultados

Este capítulo objetiva em demonstrar os resultados obtidos na recolha de dados e através da aplicação dos diversos questionários. É de referir que só foram usados os resultados de todas as subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes da Susan Harter aquando da verificação da fiabilidade dos instrumentos e da realização das correlações, nas restantes análises foi apenas utilizada a subescala em estudo, ou seja, a da autoestima.

### 1. Fiabilidade dos instrumentos

Para analisar a fiabilidade dos instrumentos FQQ, ERQ-CA e Escala de Autoconceito para Adolescentes, verificou-se primeiro o alfa de Cronbach de cada subescala, assim como as correlações entre as subescalas de cada instrumento.

#### 1.1. FQQ

**Tabela 5**

*Estatísticas de confiabilidade FQQ*

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Companheirismo e Recriação	.74	5
Validação e Cuidado	.97	7
Ajuda e Orientação	.92	9
Partilha de Intimidade	.89	5
Resolução de Conflito	.72	3
Conflito e Traição	.76	7
FQQ_Total	.97	33

**Tabela 6**

*Correlações entre as dimensões do FQQ e a escala total*

	1	2	3	4	5	6
1 Comp. e Recriação	--	--	--	--	--	--
2 Validação e Cuidado	.59**	--	--	--	--	--
3 Ajuda e Orientação	.76*	.70**	--	--	--	--
4 Partilha de Intimidade	.62**	.81**	.75**	--	--	--
5 Resolução de Conflito	.45**	.77**	.58**	.70**	--	--
6 Conflito e Traição	.09	.39**	.27**	.24**	.36**	--
7 Qualidade da Amizade	.79**	.90**	.88**	.90**	.82**	.32**

Nota: \*p < .05; \*\* p < .01

Relativamente aos resultados do alfa de Cronbach pode-se afirmar as subescalas companheirismo e recriação, resolução de conflito e conflito e traição, apresentam uma consistência razoável, a subescala partilha de intimidade demonstra uma consistência boa e as restantes subescalas, validação e cuidado, ajuda e orientação assim como a escala completa da qualidade da amizade, revelam uma consistência muito boa.

Em acréscimo, as correlações entre as subescalas, com exceção do companheirismo e recriação com conflito e traição, apresentam ser fortemente correlacionadas. O mesmo acontece entre as subescalas com a escala total.

## 1.2. ERQ-CA

**Tabela 7**

*Estatísticas de confiabilidade ERQ-CA*

	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de itens</b>
Reavaliação Cognitiva	.84	6
Supressão Emocional	.70	4

**Tabela 8**

*Correlações entre as dimensões do ERQ-CA*

	<b>Reavaliação Cognitiva</b>	<b>Supressão Emocional</b>
Reavaliação Cognitiva	--	--
Supressão Emocional	.06	--

Nota: \*p < .05; \*\* p < .01

No que concerne aos resultados do alfa de Cronbach pode-se declarar que a subescala reavaliação cognitiva demonstra uma consistência interna boa e a subescala supressão emocional revela uma consistência aceitável, porém fraca. Não foi encontrada nenhuma correlação entre as duas subescalas.

### 1.3. Escala Autoconceito para Adolescentes

**Tabela 9**

*Estatísticas de confiabilidade Escala Autoconceito*

	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de itens</b>
Competência Escolar	.80	5
Aceitação Social	.80	5
Competência Atlética	.89	5
Aparência Física	.90	5
Atração Romântica	.82	5
Amizades Íntimas	.92	5
Comportamento	.77	5
Autoestima	.83	5

**Tabela 10**

*Correlações entre as dimensões da Escala de Autoconceito para Adolescentes*

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1 Competência Escolar	--	--	--	--	--	--	--
2 Aceitação Social	.29*	--	--	--	--	--	--
3 Competência Atlética	.18*	.39**	--	--	--	--	--
4 Aparência Física	.46*	.49**	.39**	--	--	--	--
5 Atração Romântica	.24**	.59*	.42**	.44**	--	--	--
6 Amizades Íntimas	.24**	.35**	.33**	.30**	.38**	--	--
7 Comportamento	.25**	.54**	.34**	.37**	.95**	.38**	--
8 Autoestima	.53**	.54**	.37**	.69**	.49**	.31**	.51**

*Nota:* \*p < .05; \*\* p < .01

Em relação aos resultados do alfa de Cronbach pode-se afirmar a subescala comportamento indica uma consistência razoável, as subescalas competência escolar, aceitação social, competência atlética, atração romântica e autoestima exibem uma consistência boa e as restantes subescalas, aparência física e amizades íntimas evidenciam uma consistência muito boa.

Ademais, as correlações entre as subescalas são todas fortes (p < .05), como é o caso das correlações entre a competência escolar com as dimensões aceitação social e competência

atlética, ou então muito fortes ( $p < .01$ ) como é observado nas correlações entre as restantes dimensões.

## 2. Relações entre as variáveis da qualidade da amizade, regulação emocional, autoconceito e autoestima

De modo a verificar a existência de relações positivas ou negativas entre as dimensões presentes nas escalas da qualidade da amizade, regulação emocional, autoconceito e autoestima, utilizou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson.

### 2.1. Correlações entre as subescalas do FQQ e ERQ-CA

**Tabela 11**

*Correlações entre as dimensões do FQQ e ERQ-CA*

	Comp. e Recriação	Validação e Cuidado	Ajuda e Orientação	Part. de Intimidade	Res. de Conflito	Conflito e Traição	Qual. da Amizade
Reav. Cognitiva	.20*	.26**	.24**	.18*	.24**	.09	.26**
Supressão Emocional	-.20*	-.12	-.20*	-.10	-.22**	-.29**	-.20*

*Nota:* \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Os resultados acima descritos indica que a variável reavaliação cognitiva apresenta correlações significativas positivas com as variáveis companheirismo e recreação, validação e cuidado, ajuda e orientação, partilha e intimidade, resolução de conflitos e a escala total do FQQ.

Em oposição, a variável supressão emocional demonstra correlações significativas negativas com as variáveis companheirismo e recreação, ajuda e orientação, resolução de conflito, conflito e traição e a escala total do FQQ.

Posto isto, estes resultados mostram que quanto maior for o nível de reavaliação cognitiva, maior será os níveis de companheirismo e recreação, de validação e cuidado, de ajuda e orientação, de partilha e intimidade, de capacidade de resolução de conflitos e de qualidade da amizade. Todavia, quanto maior for os níveis de supressão emocional, menor serão os graus de companheirismo e recreação, de ajuda e orientação, de resolução de conflitos, de conflito e traição e de qualidade da amizade.

## 2.2. Correlações entre as subescalas do FQQ e Escala de Autoconceito e Autoestima

**Tabela 12**

*Correlações entre as dimensões do FQQ e Escala de Autoconceito para Adolescentes*

	Companheirismo e Recriação	Validação e Cuidado	Ajuda e Orientação	Partilha de Intimidade	Resolução de Conflito	Conflito e Traição	FQQ_ Total
Competência Escolar	-.030	.11	.01	.07	.10	.11	.07
Aceitação Social Competência	.37*	.15	.25**	.14	.21**	.81	.26**
Atletica	.10	-.03	.06	.03	.00	.01	.03
Aparência Física Atração	.17*	.10	.16	.08	.08	.03	.14
Romântica	.32**	.16*	.27**	.21*	.12	.08	.25**
Amizades Íntimas	.42**	.46**	.44**	.51**	.34**	.15	.51**
Comportamento Autoestima	.32**	.25**	.31**	.27**	.20*	.14	.32**
	.25**	.30**	.24**	.20*	.30**	.16	.30**

Nota: \*p < .05; \*\* p < .01

A Tabela 12 demonstra correlações significativas positivas entre a variável companheirismo e recriação com as variáveis, aceitação social, aparência física, atração romântica, amizades íntimas, comportamento e autoestima. Do mesmo modo, apresenta correlações significativas positivas entre a variável validação e cuidado com as variáveis atração romântica, amizades íntimas, comportamento e autoestima. Igualmente, revela correlações significativas positivas entre a variável ajuda e orientação com as variáveis aceitação social, atração romântica, amizades íntimas, comportamento e autoestima. Novamente, indica correlações significativas positivas entre a variável partilha de intimidade com as variáveis atração romântica, amizades íntimas, comportamento e autoestima. A variável resolução de conflito mostra correlações significativas positivas com as variáveis aceitação social, amizades íntimas, comportamento e autoestima. Por fim, representa correlações significativas positivas entre a escala da Qualidade da Amizade com as variáveis aceitação social, atração romântica, amizades íntimas, comportamento e autoestima.

Deste modo, quanto maiores forem os valores de companheirismo e recreação numa amizade, melhor será a percepção dos adolescentes relativamente à sua aceitação social, aparência física, atração romântica, amizades íntimas, comportamento e autoestima. O mesmo ocorre relativamente validação e cuidado, ajuda e orientação e partilha de intimidade, que quanto maior estas, melhor a percepção na atração romântica, amizades íntimas, comportamento e autoestima do jovem. De igual modo, quanto melhor a capacidade de resolução de conflito do indivíduo, melhor a percepção de aceitação social, amizades íntimas, melhor comportamento e maior autoestima. Finalmente, quanto melhores forem os níveis de qualidade da amizade, melhor serão os níveis de aceitação social, percepção de atração romântica, amizades íntimas, comportamento e autoestima

Estes resultados indicam que a subescala autoestima, que é a principal alvo de estudo da Escala de Autoconceito de Susan Harter, está correlacionada positivamente com todas as subescalas, com exceção da subescala conflito e traição, e a escala completa do FQQ.

### 2.3. Correlações entre as subescalas do ERQ-CA e Escala de Autoconceito e Autoestima

**Tabela 13**

*Correlações entre as dimensões do ERQ-CA e Escala de Autoconceito para Adolescentes*

	<b>Reavaliação Cognitiva</b>	<b>Supressão Emocional</b>
Competência Escolar	-.01	-.17*
Aceitação Social	.26**	-.25**
Competência Atlética	.10	-.05
Aparência Física	.20*	-.25**
Atração Romântica	.16*	-.15
Amizades Íntimas	.24**	-.19*
Comportamento	.16*	-.17
Autoestima	.28**	-.34**

*Nota:* \*p < .05; \*\* p < .01

De acordo com a tabela 3, existem correlações significativas positivas entre a variável reavaliação cognitiva com as variáveis aceitação social, aparência física, atração romântica, amizades íntimas, comportamento e autoestima.

Não obstante, revela correlações significativas negativas entre a variável supressão emocional, com as variáveis da competência escolar, aceitação social, aparência física, amizades íntimas, comportamento e autoestima.

Por outras palavras quanto maior for os níveis de reavaliação cognitiva do adolescente, maior perceção este terá sobre a sua aceitação social, a sua aparência física, as suas atrações românticas, as suas amizades íntimas, o seu comportamento e a sua autoestima. Contrariamente, se o jovem usar mais o mecanismo de supressão emocional, pior serão as suas perceções sobre a sua competência escolar, a aceitação social, a sua aparência física, as suas amizades íntimas, o seu comportamento e a sua autoestima

### 3. Diferenças entre grupos na qualidade da amizade, regulação emocional e autoestima

De modo a analisar de existem diferenças significativas entre géneros nas variáveis estudadas, isto é, qualidade da amizade, regulação emocional e autoestima, utilizou-se uma análise de variância com o teste ANOVA one-way, pelo que as variáveis dependentes correspondiam às subescalas do FQQ, ERQ-CA e a subescala autoestima da Escala de Autoconceito de Susan Harter. Tendo isto em conta, objetivou-se verificar se existiam diferenças entre grupos em função do género e em função da idade, sendo que os resultados estão abaixo descritos.

#### 3.1. Diferenças de género

Para esta análise, foi excluído o caso do indivíduo que se identificou como outro género, sendo que os restantes participantes foram divididos em dois grupos, o grupo 1 corresponde ao género feminino e o grupo 2 corresponde ao género masculino.

**Tabela 14**

*ANOVA One-Way género*

		df	F	<i>p</i>
Companheirismo e Recreação	Entre Grupos	1	8.69	.004
Validação e Cuidado	Entre Grupos	1	13.37	<.001
Ajuda e Orientação	Entre Grupos	1	21.17	<.001
Partilha de intimidade	Entre Grupos	1	11.27	.001
Resolução de Conflitos	Entre Grupos	1	9.13	.003
Conflito e Traição	Entre Grupos	1	4.30	.04
Qualidade da Amizade	Entre Grupos	1	17.09	<.001
Reavaliação Cognitiva	Entre Grupos	1	.11	.74

Supressão Emocional	Entre Grupos	1	.62	.43
Autoestima	Entre Grupos	1	1.87	.17

**Tabela 15**

*Descritivos*

		N	Média	Desvio padrão
Companheirismo e Recreação	1	65	3.66	.99
	2	86	3.19	.93
	Total	151	3.39	.98
Validação e Cuidado	1	65	4.03	.84
	2	86	3.44	1.07
	Total	151	3.70	1.01
Ajuda e Orientação	1	65	4.05	.89
	2	86	3.36	.92
	Total	151	3.66	.97
Partilha de intimidade	1	65	4.06	.96
	2	86	3.50	1.06
	Total	151	3.74	1.05
Resolução de Conflitos	1	65	3.87	.93
	2	86	3.37	1.05
	Total	151	3.56	1.03
Conflito e Traição	1	65	4.40	.53
	2	86	4.12	.77
	Total	151	4.27	.69
Qualidade da Amizade	1	65	3.93	.80
	2	86	3.37	.85
	Total	151	3.61	.87
Reavaliação Cognitiva	1	65	3.49	.80
	2	86	3.45	.84
	Total	151	3.47	.83
Supressão Emocional	1	65	3.17	.82
	2	86	3.28	.83
	Total	151	3.24	.83
Autoestima	1	65	2.69	.79
	2	86	2.86	.74
	Total	151	2.79	.76

Posto isto, segundo os resultados não se notaram diferenças entre géneros relativas à regulação emocional, nomeadamente à estratégia de coping usada, isto é, reavaliação cognitiva

ou supressão emocional, avaliados através do ERQ-CA. Do mesmo modo, não foram encontradas diferenças entre grupos ao nível da autoestima.

Não obstante, foi demonstrado que as o género feminino revela maiores níveis de companheirismo e recreação [F (1,149) = 8.69, p = .004] (M = 3.66; DP = .99), validação e cuidado [F (1,149) = 13.37, p < .001] (M = 4.03; DP = .84), ajuda e orientação [F (1,149) = 21.17, p < .001] (M = 4.05; DP = .89), partilha de intimidade [F (1,149) = 11.27, p = .001] (M = 4.06; DP = .96), resolução de conflitos [F (1, 149) = 9.13, p = .003] (M = 3.87; DP = .93), conflito e traição [F (1, 149) = 4.30, p = .04] (M = 4.40; DP = .53) e na escala completa da qualidade da amizade [F (1, 149) = 17.09, p < .001] (M = 3.93; DP = .80). Assim sendo, as jovens do género feminino apresentaram maiores níveis em todas as subescalas do FQQ, ou seja, comparativamente aos jovens do género masculino, demonstram mais companheirismo e recreação, validação e cuidado, ajuda e orientação, partilha de intimidade, e apesar de indicarem também maiores níveis de conflito e traição, também tem mais capacidade para a resolução de conflitos. Ademais, demonstram também melhores níveis de qualidade de amizade.

### 3.2. Diferenças na idade

Como foi anteriormente referido, a amostra do estudo continha adolescentes dos 15 aos 19 anos. Deste modo, foram construídos 2 grupos, o grupo 1 é composto por participantes com idades inferiores a 17 anos, o grupo 2 tem estudantes com idade igual ou superior a 17 anos.

**Tabela 16**

*ANOVA One-Way Idade*

		df	F	p
Companheirismo e Recreação	Entre Grupos	1	1.60	.21
Validação e Cuidado	Entre Grupos	1	2.93	.09
Ajuda e Orientação	Entre Grupos	1	.11	.74
Partilha de intimidade	Entre Grupos	1	.01	.94
Resolução de Conflitos	Entre Grupos	1	5.73	.02
Conflito e Traição	Entre Grupos	1	12.60	<.001
Qualidade da Amizade	Entre Grupos	1	.53	.47
Reavaliação Cognitiva	Entre Grupos	1	.39	.54
Supressão Emocional	Entre Grupos	1	2.37	.13
Autoestima	Entre Grupos	1	.01	.94

**Tabela 17***Descritivos*

		N	Média	Desvio padrão
Companheirismo e Recreação	1	65	3.66	.99
	2	86	3.19	.93
	Total	151	3.39	.98
Validação e Cuidado	1	65	4.03	.84
	2	86	3.44	1.07
	Total	151	3.69	1.01
Ajuda e Orientação	1	65	4.05	.89
	2	86	3.36	.92
	Total	151	3.65	.97
Partilha de intimidade	1	65	4.06	.96
	2	86	3.50	1.06
	Total	151	3.74	1.05
Resolução de Conflitos	1	65	3.87	.93
	2	86	3.37	1.05
	Total	151	3.58	1.03
Conflito e Traição	1	65	4.40	.53
	2	86	4.17	.77
	Total	151	4.23	.69
Qualidade da Amizade	1	65	3.93	.79
	2	86	3.37	.85
	Total	151	3.61	.87
Reavaliação Cognitiva	1	65	3.49	.80
	2	86	3.45	.85
	Total	151	3.47	.83
Supressão Emocional	1	65	3.17	.82
	2	86	3.28	.83
	Total	151	3.24	.83
Autoestima	1	65	2.69	.79
	2	86	2.86	.74
	Total	151	2.79	.76

Os resultados indicam que existem diferenças entre grupos relativamente à idade, sendo que os indivíduos mais novos reportam maiores níveis de resolução de conflitos [ $F(1,149) = 5.73, p = .02$ ] ( $M = 3.87$ ;  $DP = .93$ ) e conflito e traição [ $F(1,149) = 12.60, p < .001$ ] ( $M = 4.40$ ;  $DP = .53$ ). Por outras palavras, os adolescentes mais novos revelam mais conflitos e traição nas suas amizades, mas também apresentam melhores capacidades de resolução de conflito. As outras subescalas não reportam diferenças entre grupos.

#### 4. Regressão Múltipla

De modo a verificar se a regulação emocional é mediadora ou moderadora da qualidade da amizade com a autoestima, realizou-se diversas regressões múltiplas, sendo que os resultados estão abaixo indicados.

##### 4.1. Moderação e mediação entre qualidade da amizade com autoestima

As tabelas 14 e 15, que estão a seguir descritas, representam a regressão múltipla entre a qualidade da amizade e a autoestima, com o objetivo de averiguar se a reavaliação cognitiva e/ou a supressão emocional são, ou não, variáveis mediadoras ou moderadoras. Nesta análise, foi ainda averiguada a relação das dimensões acima referidas, com as co-variáveis idade e género.

**Tabela 18**

*Coefficientes do Modelo de Mediação de X → Y pela Regulação Emocional*

		Consequente						
		M1 (Reav)			M2 (Supress)			
Antecedente		Coef.	EP	p		Coef.	EP	p
C (Idade)		-.01	.06	.82		.05	.06	.44
C (Género)		.02	.14	.88		-.01	.14	.95
X (QualAm)	<i>a1</i>	.24	.08	< .01	<i>a2</i>	-.18	.08	<.03
constante	<i>iM1</i>	2.79	1.08	< .02	<i>iM2</i>	1.42	.550	<.05
				R <sup>2</sup> = .25				
				F(3; 148) = 3.20 p < .03				
					R <sup>2</sup> = .21			
					F(3; 148) = 2.19; p < .10			
		Consequente						
		Y (AutoEst)						
Antecedente		Coef.	EP	p		LIIC	LSIC	β
C (Idade)		.03	.05	.59		-.07	.12	.04
C (Género)		.25	.11	< .04		.02	.47	.16
X (QualAm)	<i>c'</i>	.18	.07	< .02	<i>c'</i>	.04	.32	.21
M1 (Reav)	<i>b1</i>	.26	.07	< .001	<i>b1</i>	.12	.39	.28
M2 (Supress)	<i>b2</i>	-.30	.07	< .001	<i>b2</i>	-.44	-.17	-.32
constante	<i>iY</i>	1.38	.93	.14		-.47	3.22	—

$$R^2 = .51$$

$$F(5; 146) = 10.14; p < .001$$

Testes de Interação X \* M

$$X * M1: F(1; 145) = .296; p = .59$$

$$X * M2: F(1; 145) = 3.96; p < .05 \text{ (Moderação de M2)}$$

**Tabela 19**

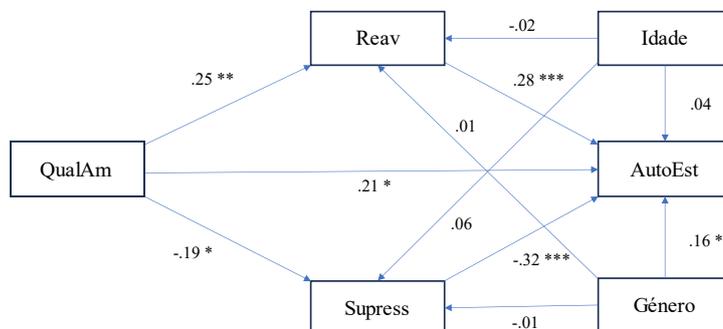
*Resumo da Análise de Mediação de X → Y pela Regulação Emocional*

Modelo	QualAm Coef. ( $\beta$ )	Intervalo de confiança		Teste-t	p	
		Limite Inferior	Limite Superior			
Efeito Total	c	.30 (.33)	.16	.44	4.09	< .001
Efeito Direto	c'	.18 (.21)	.04	.32	2.60	< .02
Efeito Indireto	ab	.12 (.13)	Boot. LI	Boot. LS		Conclusão
Total			.04	.19		
M1 Reav	a1b1	.06 (.07)	.01	.13		Mediação parcial
M2 Supress	a2b2	.06 (.06)	.01	.11		Mediação parcial e moderação

A Figura 1 é um modelo representativo e resumido do que está acima descrito nas tabelas 14 e 15.

**Figura 1**

*Modelo de Mediação de X → Y pela Regulação Emocional (Estandarizado)*



Nota: \*p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

Tanto as tabelas como as figuras demonstram que a qualidade da amizade é um preditor positivo da autoestima, ou seja, quando o valor da primeira variável aumenta o valor da segunda também aumenta. Ademais a qualidade da amizade é também um preditor positivo da reavaliação cognitiva que por sua vez é um preditor positivo da autoestima, isto é, quando o valor da qualidade da amizade aumenta o uso da técnica da reavaliação cognitiva também aumenta e, por conseguinte, o valor da autoestima também aumenta. Deste modo afirma-se que existe uma mediação parcial entre a qualidade da amizade, a reavaliação cognitiva e a autoestima. O motivo pelo qual esta é parcial deve-se à influência direta entre a qualidade da amizade e autoestima.

Em acréscimo, a qualidade da amizade é um preditor negativo da supressão emocional e este é um preditor negativo da autoestima, por outras palavras, quando valor da qualidade da amizade aumenta, o uso da técnica da supressão emocional diminui e por sua vez, o valor da autoestima aumenta. Assim, encontra-se uma mediação parcial assim como uma moderação entre a qualidade da amizade, a supressão emocional e a autoestima. Por fim, encontra-se ainda que o género é também um preditor positivo da autoestima, sendo o género feminino quem apresenta menor níveis de autoestima (ver tabela 19).

#### **4.2. Moderação e mediação entre conflito e traição com autoestima**

Tendo em conta que o FQQ apresenta uma subescala negativa, é necessário que esta seja analisada numa regressão múltipla diferente. Posto isto, as tabelas 16 e 17, que estão a seguir descritas, representam a regressão múltipla entre o conflito e traição, sendo a subescala negativa do FQQ, e a autoestima, com o objetivo de averiguar se a reavaliação cognitiva e/ou a supressão emocional são, ou não, variáveis mediadoras ou moderadoras. Nesta análise, foi ainda averiguada a relação das dimensões acima referidas, com as co-variáveis idade e género.

#### **Tabela 20**

*Coefficientes do Modelo de Mediação de X → Y pela Regulação Emocional*

Antecedente	Consequente					
	M1 (Reav)			M2 (Supress)		
	Coef.	EP	p	Coef.	EP	p
C (Idade)	-.01	.06	.87	-.01	.06	.88
C (Género)	-.08	.14	.58	.01	.13	.94

X (ConfTr)	<i>a1</i>	.11	.11	.33	<i>a2</i>	-.35	.10	<.01
constante	<i>iM1</i>	3.30	1.30	<.02	<i>iM2</i>	4.86	1.24	<.001
R <sup>2</sup> = .11				R <sup>2</sup> = .29				
F(3; 148) = .61. p = .61				F(3; 148) = 4.51; p < .01				
Consequente								
Y (AutoEst)								
Antecedente		Coef.	<i>EP</i>	<i>p</i>		<i>LIIC</i>	<i>LSIC</i>	<i>β</i>
C (Idade)		.03	.05	.54		-.071	.135	.05
C (Género)		.18	.11	.12		-.045	.399	.12
X (ConfTr)	<i>c'</i>	.08	.09	.37	<i>c'</i>	-.099	.265	.07
M1 (Reav)	<i>b1</i>	.30	.07	<.001	<i>b1</i>	.161	.429	.32
M2 (Supress)	<i>b2</i>	-.32	.07	<.001	<i>b2</i>	-.461	-.178	-.34
constante	<i>iY</i>	1.62	1.14	.16		-.638	3.882	—
R <sup>2</sup> = .48								
F(5; 146) = 8.61; p < .001								
Testes de Interação X * M								
X * M1: F(1; 145) = .039; p = .84								
X * M2: F(1; 145) = .031; p = .58								

**Tabela 21**

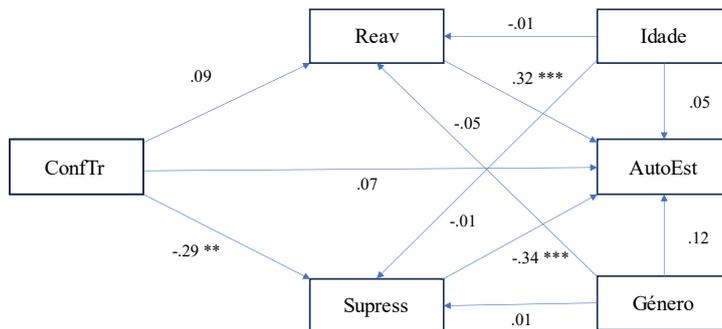
*Resumo da Análise de Mediação de X → Y pela Regulação Emocional*

Modelo	ConfTr Coef. ( <i>β</i> )	Intervalo de confiança		Teste-t	<i>p</i>	
		Limite Inferior	Limite Superior			
Efeito Total	<i>c</i>	.23 (.20)	.03	.42	2.32	< .03
Efeito Direto	<i>c'</i>	.08 (.07)	-.10	.27	.91	.37
Efeito Indireto			Boot. LI	Boot. LS	Conclusão	
Total	<i>ab</i>	.14 (.13)	.04	.25		
M1 Reav	<i>a1b1</i>	.03 (.03)	-.04	.11	Sem efeito	
M2 Supress	<i>a2b2</i>	.11 (.10)	.05	.19	Mediação total	

A Figura 2 é um modelo representativo e resumido do que está acima descrito nas tabelas 16 e 17.

## Figura 2

*Modelo de Mediação de  $X \rightarrow Y$  pela Regulação Emocional (Estandarizado)*



Nota: \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Tanto as tabelas como as figuras demonstram que não existe um efeito direto entre o conflito e traição e a autoestima. Posto isto foi encontrado que a reavaliação cognitiva é um preditor positivo da autoestima, isto é, quanto maior o uso da técnica da reavaliação cognitiva, o valor da autoestima aumenta. Adicionalmente, o conflito e traição é um preditor negativo da supressão emocional que por sua vez, é um preditor negativo da autoestima, por outras palavras, quando valor do conflito e traição numa amizade aumenta, o uso da técnica da supressão emocional diminui e por sua vez, o valor da autoestima aumenta. Assim, encontra-se uma mediação total entre o conflito e traição, a supressão emocional e a autoestima.

## Discussão

Este capítulo da dissertação tem como finalidade discutir a fiabilidade dos instrumentos, assim como dar resposta aos objetivos específicos anteriormente descritos, cruzando os resultados obtidos do estudo que estão acima explicados, com o que foi apresentado na revisão da literatura.

Posto isto, relembra-se que o objetivo geral consistia em compreender as relações entre a qualidade da amizade, a regulação emocional e a autoestima em adolescentes. E os objetivos específicos são os seguintes: 1) compreender a relação entre qualidade da amizade e regulação emocional; 2) apurar a relação entre qualidade da amizade e a autoestima; 3) verificar se existe alguma ligação entre a regulação emocional e a autoestima; 4) inquirir se existem diferenças de género ou de idade dentro de cada uma das variáveis; e 5) averiguar se a regulação emocional é variável moderadora ou mediadora da qualidade da amizade com a autoestima.

### 1. Fiabilidade dos instrumentos

Segundo os resultados obtidos, tanto as subescalas como a escala total do FQQ apresentam uma consistência interna forte, variando entre o razoável e o muito bom. De igual modo, as correlações entre as subescalas e a escala total, com exceção do companheirismo e recriação com conflito e traição, apresentam ser fortemente correlacionadas. No que toca à consistência interna do ERQ-CA, a subescala reavaliação cognitiva demonstra uma consistência boa e a subescala supressão emocional revela uma consistência aceitável, mas fraca. Em oposição, não foi encontrada nenhuma correlação entre as duas subescalas. Por fim, a consistência interna das subescalas Escala de Autoconceito para Adolescentes esta varia entre razoável e muito boa, sendo que as correlações entre as subescalas são fortes ou muito fortes.

Ao comparar os alfas de Cronbach e as correlações entre subescalas obtidos neste estudo do FQQ com os que foram demonstrados por Freitas e colegas em 2013, aquando da validação deste questionário para a população portuguesa, afere-se que estes são idênticos, sendo ainda por vezes, umas décimas superiores. Esta situação acontece também quando se compara a consistência interna e correlações aqui obtida com as dos autores do ERQ-CA (Freire & Tavares 2011; Gullone & Taffe, 2012), e da Escala de Autoconceito para Adolescentes (Peixoto et al., 1997). Posto isto, é possível afirmar que estes questionários são apropriados e fiáveis para a população e temática em estudo, pelo que é possível confiar nos resultados alcançados.

## **2. Relação entre qualidade da amizade e regulação emocional**

Como foi possível observar nos resultados todas as subescalas do Friendship Quality Questionnaire, com exceção de conflito e traição estão correlacionadas positivamente com a estratégia de reavaliação cognitiva. Por outras palavras quando os o adolescente considera a sua qualidade de alto nível, também irá apresentar uma melhor capacidade de regulação emocional, pelo que usa estratégias de coping adaptativas, como é o caso da realização cognitiva. Dessarte quando a estratégia que o adolescente usa é a supressão emocional, os níveis de companheirismo e recriação, assim como de ajuda e orientação e capacidade de resolução de conflitos entre amigos é mais baixo, demonstrando ainda, maiores conflitos e traições na amizade. Isto quer dizer que, uma qualidade de amizade mais baixa demonstra uma pior capacidade de regulação emocional, visto que o adolescente reverte para o uso de estratégias de coping desadaptativas que é o caso da supressão emocional.

Estes resultados vão de encontro ao que está descrito na literatura, ou seja uma amizade de maior qualidade facilita no ato de adquirir competências psicossociais e relacionais (Almeida, 2000; Burk & Laursen, 2005; Ferreira et al., 2003; Harter, 1993; Hartup, 1996; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rubin et al., 2006; Sullivan, 1953), e assegura uma capacidade de regulação emocional eficiente e adequada (Bridges et al., 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004; Gratz & Romer, 2004; Gross, 1998; Lazarus, 2006; Newcomb & Bagwell, 1995), particularmente através da reavaliação cognitiva. Posto isto, a amizade é caracterizada pela existência e importância da intimidade, confiança mútua, afeto (Berndt, 2002; Newcomb & Bagwell, 1995; Zimmermann, 2004) e apoio instrumental e emocional (Berndt, 2002; Zimmermann, 2004), que gera uma segurança emocional. Por sua vez, esta segurança promove a confiança do individuo e incentiva a exploração de novos ambientes e comportamento (Parker et al., 2006).

De acordo com Gross, Richards e John, em 2006, a estratégia de reavaliação cognitiva acontece maioritariamente nas relações interpessoais mais próximas e marcadas por maior presença de afeto, pelo que existe níveis de validação e cuidado mais elevados, e por sua vez, uma melhor qualidade na amizade. Destarte, estes autores confirmam ainda o resultado da correlação positiva entre as subescalas da qualidade da amizade, nomeadamente a ajuda e orientação, com a variável da reavaliação cognitiva, tendo em conta que a ajuda e orientação é uma das dimensões que define as relações de amizade de elevada qualidade (Berndt, 2002; Parker & Asher, 1993; Sullivan, 1953).

Todavia, o uso da estratégia da supressão emocional, reverte para um indivíduo que se afasta do grupo de pares, pelo que não cria relações de amizade mais próximas, e por consequência, não desenvolve as competências psicossociais e relacionais (Almeida, 2000; Ferreira et al., 2003; Harter, 1993; Hartup, 1996; Rubin et al., 2006a; Sullivan, 1953), até porque evita a partilha de intimidade (Gross & John, 2003).

### **3. Relação entre qualidade da amizade e a autoestima**

A autoestima demonstrou-se estar correlacionada positivamente com todas as subescalas da escala que avalia a qualidade da amizade. Isto significa que quanto melhor for a qualidade da amizade do adolescente, ou seja, maiores níveis de companheirismo, recriação, validação, cuidado, ajuda, orientação, partilha de intimidade e, apesar de ter níveis elevados de conflito e tração, apresenta também melhor capacidade de resolução de conflito, maior será a autoestima do jovem.

Como é foi dito antes, uma relação de amizade elevada contribui não só para o aumento da felicidade e valor pessoal do indivíduo (Sullivan, 1953), facilita também para o aumento da autoconfiança, do bem-estar psicossocial, da competência social e na melhoria da autoestima (Burk & Laursen, 2005; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Freitas, 2014; Carvalho et al., 2017; Sullivan, 1953, Almeida, 2000; Ferreira et al., 2003; Harter, 1993; Hartup, 1996; Rubin et al., 2006). Assim sendo, Bagwell & Schmidt, 2011, afirmaram que a amizade de maior qualidade é um fator protetor para uma autoestima mais elevada.

Segundo Rudolph, Caldwell, e Conley, em 2005, situações perceptíveis pelos adolescentes como negativas com os amigos são consideradas uma ameaça para a autoestima, visto que estes tendem a preocupar-se com as suas relações sociais e culpam-se pelo possível fracasso que ocorra. Por consequência, o adolescente tende a negligenciar-se, pelo que se torna vulnerável ao stress e ao sofrimento emocional. Na mesma linha de pensamento, Kim, Parker e Marciano, em 2017, demonstraram que adolescentes com uma autoestima mais baixa apresentam ciúmes do seu melhor amigo, sobretudo quando estes também reportam uma capacidade de regulação emocional mais baixa. Adicionalmente, estes investigadores indicam que indivíduos com baixa autoestima tendem a comparar-se negativamente com os seus amigos, e em consequência existe um aumento de ameaças reais e imaginárias nos seus relacionamentos de amizade. Não obstante, quando o adolescente apresenta as vivências mais positivas com os seus amigos, em que existe apoio social, ajuda, conforto, suporte emocional e um feedback positivo sobre o comportamento e o seu desempenho, facilita o aumento da autoestima (Pinto, 2009).

#### **4. Relação entre a regulação emocional e a autoestima**

De acordo com os resultados obtidos a autoestima está correlacionada positivamente com reavaliação cognitiva e correlacionada negativamente com a supressão emocional. Assim sendo, melhores capacidades de regulação emocional revertem-se em melhor autoestima, e vice-versa, piores capacidades de regulação emocional em autoestima mais baixa. Em acréscimo, foi ainda demonstrado através das regressões lineares que a regulação emocional é um preditor positivo da autoestima do indivíduo. De igual forma, a autoestima do jovem também é um preditor da capacidade de regulação emocional.

Estes resultados estão em consonância com a revisão de literatura, nomeadamente o estudo de Gomez e parceiros em 2018, que reportou que a autoestima está relacionada com a capacidade de regulação emocional, sendo que níveis mais elevados de autoestima usavam melhores estratégias de coping. Contrariamente, sujeitos com autoestima mais baixa demonstravam reações mais negativas na presença de distress dos outros (Gomez et al., 2018). Mais tarde, em 2020, Adiyanti e a sua equipa, demonstraram novamente que maiores níveis de autoestima apresentaram maiores capacidades de regulação emocional.

Os já mencionados autores Gross e John (2003) identificaram diferentes consequências da utilização das diferentes estratégias da regulação emocional – reavaliação cognitiva ou da supressão emocional – referentes ao funcionamento psicossocial. Nomeadamente, a utilização da primeira estratégia está associada à diminuição das vivências e expressão de emoções negativas, e em oposição, aumenta a experienciação e expressão de emoções positivas. Todavia, a utilização da segunda estratégia mencionada está ligada à diminuição da expressão comportamental de emoções negativas e positivas. Ao nível da experienciação das emoções, a supressão emocional aparenta ter pouco impacto nas emoções negativas e diminui a experienciação de emoções positivas. Posto isto, as pessoas que normalmente utilizam a reavaliação apresentam menos sintomas depressivos, mais satisfação com as suas vidas, otimismo, maior autoestima, níveis mais elevados de crescimento pessoal, autoaceitação, autonomia e melhores relações com os outros. Em oposição ao uso da supressão emocional que está ligado a um menor bem-estar, insatisfação com a vida, baixa autoestima e pouco otimismo em relação ao futuro

#### **5. Diferenças de género entre grupos**

No que toca às diferenças entre géneros (masculino e feminino), foi reportado que as raparigas apresentaram valores mais elevados na escala total e em todas as subescalas do

Friendship Quality Questionnaire. Isto significa que o género feminino, quando comparados com o masculino, tem maiores níveis de companheirismo, recreação, validação, cuidado, ajuda, orientação, partilha de intimidade, capacidade de resolução de conflitos, porém também demonstram maiores níveis de conflito e traição na amizade, e melhores níveis de qualidade da amizade no total.

Estes resultados, estão em concordância com o que diversos autores afirmaram, que as raparigas aparentam ter melhores realizações com os amigos (Berndt, 2002; Kingery et al., 2011; Way & Greene, 2006). Destarte, estas relações são marcadas pela existência de maior proximidade, intimidade, segurança, lealdade, confiança, apoio, afeto, validação e cuidado (Parker & Asher, 1993; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rose & Rudolph, 2006), assim como uma maior capacidade de resolução de problemas (Wied et al., 2006). McDougall e Hymel, em 2007, tentaram justificar que estas diferenças podem ocorrer devido à importância que cada género dá à amizade, sendo que as adolescentes do sexo feminino tendem a valorizam mais a presença e estabelecimento de amizades íntimas a passar mais tempo com os seus amigos.

Relativamente às capacidades de regulação emocional e à autoestima, não foram identificadas diferenças entre géneros no presente estudo, algo que contraria os estudos anteriores. Segundo Gross, Richards e John (2006), as raparigas tem a capacidade de regular melhor as suas emoções, mas Pinheiro, 2018, revelou que seria o género feminino que detinha maiores dificuldades de regulação emocional. No que toca à reavaliação cognitiva, não foi encontrada diferenças entre os géneros (Gullone & Taffe, 2012; Pinheiro, 2018). Não obstante, é comum o género masculino usar a supressão emocional como estratégia (Gross & John, 2003; Gullone & Taffe, 2012; Teixeira et al., 2015). Posto isto, chega-se à conclusão que não existe consistências relativas ao uso da reavaliação cognitiva e da supressão na adolescência (Teixeira et al., 2015; Zimmermann & Iwanski, 2014).

Os resultados referentes à autoestima são surpreendentes, porque segundo Peixoto (2003), suportado mais tarde por Carvalho e colegas (2017) e ainda Minev e parceiros (2018), os rapazes obtêm níveis mais elevados de autoestima, comparativamente com o sexo feminino. Isto porque as raparigas tendem a ser inseguras e a estar insatisfeitas com sua aparência física, assim como têm uma maior discrepância entre a percepção apercebida da aparência e a importância que lhe é atribuída (Carvalho et al., 2017; Harter, 1993). Enquanto os rapazes tendem a ser mais independentes, valiosos e autoconfiantes (Minev et al., 2018). Não obstante é de referenciar que o género se tornou um preditor da autoestima quando analisado em

conjunto com outras variáveis, sendo as raparigas que demonstraram uma autoestima mais baixa, algo que vai de encontro à literatura acima referida.

## **6. Diferenças de idade entre grupos**

Os adolescentes mais novos, revelam ter mais conflitos e traição nas suas amizades, mas também detêm melhores capacidades de resolução de conflito. Estas foram as únicas diferenças encontradas relativamente às diferenças de idade na qualidade da amizade, regulação emocional e autoestima, algo que contradiz a literatura.

Dessarte, na regulação emocional, os indivíduos mais novos relatam um menor controlo emocional (Gross, 1998). De acordo com Pinheiro (2018), as idades entre os 14 e 16 anos apresenta maiores dificuldades na regulação emocional, sendo que Zimmermann e Iwanski (2014), afirmaram que entre os 13 e 15 anos, os adolescentes demonstram um baixo reportório de estratégias de regulação emocional. No que concerne à autoestima, segundo Gaspar e colegas (2010) a autoestima e o bem-estar percecionado tendem a diminuir com a idade. Não obstante, Feliciano e Afonso em 2012 demonstraram que a autoestima é mais baixa no início da adolescência e mais elevada no final da mesma.

## **7. Regulação emocional como variável moderadora ou mediadora**

Os resultados demonstraram que a qualidade da amizade é um preditor positivo da autoestima. Ademais a qualidade da amizade é também um preditor positivo da reavaliação cognitiva que por sua vez é um preditor positivo da autoestima. Deste modo afirma-se que a reavaliação cognitiva é um mediador parcial entre a qualidade da amizade e a autoestima. Em acréscimo, a qualidade da amizade é um preditor negativo da supressão emocional e este é um preditor negativo da autoestima. Assim, declara-se que a supressão emocional é um mediador parcial e um moderador entre a qualidade da amizade e a autoestima. Em suma, as duas técnicas analisadas relativas à regulação emocional são mediadores parciais da qualidade da amizade com a autoestima. Relativamente ao conflito e traição, que é um aspeto negativo da qualidade da amizade, encontrou-se que este é um preditor negativo da supressão emocional que por sua vez, é um preditor negativo da autoestima. Posto isto, a supressão emocional é um mediador total entre o conflito e traição e a autoestima. Por fim, encontra-se ainda que o género é também um preditor positivo da autoestima, sendo o género feminino quem apresenta menor níveis de autoestima.

Estes resultados foram em certa parte esperados, porque como já foi observado e descrito, a qualidade amizade é um preditor da autoestima (Sullivan, 1953; Bagwell & Schmidt, 2011). Adicionalmente, uma das funções da amizade é a segurança emocional e os aspetos relativos à autoestima (Hartup, 1996; Newcomb & Bagwell, 2015; Bukowski, 2001; Parker et al., 2006). Do mesmo modo, a amizade também contribui para a elevação da autoestima e da regulação emocional (Burk & Laursen, 2005; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Freitas, 2014; Carvalho et al., 2017). Também Harter, 1999, fez referência ao impacto que os outros têm na autoestima, sendo esta influência mais significativa quanto mais importante for o outro para o indivíduo, como por exemplo os pares. Assim pode-se então afirmar que a amizade é um fator protetor da autoestima (Bagwell & Schmidt, 2011). Em acréscimo, a regulação emocional também já foi indicada como um preditor para a autoestima, nomeadamente a reavaliação que gera uma maior autoestima, e a supressão emocional que origina uma baixa autoestima (Gross & John, 2003; Gross et al., 2006; John & Gross, 2004). Por fim, em 2017, Kim, Parker e Marciano, apresentaram evidências de que a regulação emocional é um moderador entre a autoestima e os ciúmes na amizade.

## Conclusão

A presente dissertação contribui com novos dados relativos à qualidade da amizade, regulação emocional e autoestima nomeadamente na relação entre estas variáveis assim como as diferenças entre os géneros e a idade em cada uma destas, em adolescentes portugueses entre os 15 e os 19 anos. É de referir que existe vasta informação sobre estes temas individualizados, sendo principalmente, estudos estrangeiros, porém, existe menos informação sobre a relação entre estas temáticas, em Portugal e nesta faixa etária. Posto isto, foi possível observar algumas discordâncias com a literatura como a diferença entre géneros e idade na regulação emocional e autoestima. Não obstante, demonstrou-se novamente que o género feminino dispõe de relações entre amigos de melhor qualidade e que as três variáveis em estudo estão correlacionadas.

Tendo isto em conta, existem alguns fatores que podem ter influenciado os resultados do presente estudo, tais como, a faixa etária, o local de recolha de dados, sendo este uma escola pública, o estatuto socioeconómico dos estudantes, entre outros. A metodologia usada, nomeadamente os instrumentos aplicados, pode ter sido considerada como bem escolhida porque as subescalas encontravam-se quase todas correlacionadas, sendo que a maioria destas apresentavam uma correlação forte, isto é, um nível de significância inferior a 0.01. Assim sendo, os questionários aplicados foram o Friendship Quality Questionnaire (FQQ), o Emotion Regulation Questionnaire for Childrens and Adolescents (ERQ-CA) e a Escala de Autoconceito para Adolescentes. É de denotar que nesta última escala a subescala mais utilizada para análise foi a da autoestima, visto que este é a variável em estudo.

O trabalho até aqui apresentado, as informações recolhidas na revisão de literatura e os resultados obtidos ajudam no melhor entendimento dos assuntos debatidos. Por conseguinte, como estes temas incluem áreas da Psicologia Clínica cruzando algumas fronteiras com a Psicologia Educacional e Psicologia do Desenvolvimento, especificamente o juvenil, permite o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção com o objetivo de promover, dentro desta faixa etária, um desenvolvimento psicológico, social, emocional e relacional adequado.

Assim sendo, algumas das conclusões deste trabalho são, a qualidade da amizade, a regulação emocional e a autoestima estão correlacionadas positivamente, sendo que uma qualidade de amizade mais elevada, demonstra também uma boa capacidade de regulação emocional, especificamente através da técnica da reavaliação cognitiva e por sua vez, uma

melhor autoestima. Do mesmo modo, o adolescente com má capacidade de regular as suas emoções devido ao uso do método da supressão emocional, apresenta uma relação entre amigos de pior qualidade, e conseqüentemente uma autoestima mais baixa. Ademais foi encontrado que a supressão emocional, que corresponde à técnica adaptativa de regulação emocional é mediadora parcial entre a qualidade da amizade e a autoestima, assim como a supressão, que é a técnica não adaptativa da regulação emocional é um mediador parcial e moderação da qualidade da amizade com a autoestima. Igualmente, a supressão emocional é um mediador do conflito e traição – subescala negativa da qualidade da amizade – com a autoestima.

Relativamente à diferença entre géneros foi verificado que as raparigas apresentam melhores níveis de qualidade de amizade e que quando analisado juntamente com outras variáveis, este torna-se preditor da autoestima, sendo que as jovens do género feminino demonstram uma autoestima mais baixa. No que concerne às diferenças de idade, os participantes mais novos (entre 15 e 17, exclusive), reportam maiores níveis de conflito e traição, assim como melhores capacidades de resolução de problemas nas amizades. Tendo em conta este facto, esperava-se encontrar mais diferenças entre os 15 anos, correspondente ao meio da adolescência e os 19 anos, que é o considerado final desta faixa etária.

Posto isto, relembando os objetivos, pode-se assim afirmar, que relativamente ao primeiro objetivo – compreender a relação entre qualidade da amizade e regulação emocional – existe uma correlação positiva entre a qualidade da amizade e a reavaliação cognitiva, i.e., a boa capacidade de regulação emocional, assim como uma correlação negativa entre a qualidade da amizade e a supressão emocional, ou seja, a má capacidade de regulação emocional. O segundo objetivo específico – apurar a relação entre qualidade da amizade e a autoestima – foi encontrada uma correlação positiva entre as duas variáveis. No que toca ao terceiro objetivo – verificar se existe alguma ligação entre a regulação emocional e a autoestima – foi demonstrado que a reavaliação cognitiva e a supressão emocional estão correlacionadas positivamente e negativamente, respetivamente, com a autoestima. No que concerne ao quarto objetivo – inquirir se existem diferenças de género ou de idade dentro de cada uma das variáveis – apurou-se que as jovens mulheres apresentam uma melhor qualidade de amizade, que o género é um preditor da autoestima quando analisado com outras variáveis, sendo que as raparigas apresentam uma autoestima mais baixa, e que os adolescentes mais novos revelam ter maiores níveis de conflitos e traição e capacidade de resolução de problemas entre os amigos. Por fim, o objetivo de averiguar a possível associação entre as três variáveis, pode-se então dizer que

estas três estão correlacionadas entre si, e que a regulação emocional é um mediador entre a qualidade da amizade e a autoestima, sendo a reavaliação cognitiva um mediador parcial e a supressão emocional um mediador parcial e moderador entre as duas variáveis. De igual modo, a supressão também é um mediador total entre o conflito e traição numa amizade e a autoestima do indivíduo.

## **1. Limitações**

Este estudo apresentou algumas limitações, começando pelo uso do método quantitativo, e de questionários de resposta fechada, pelo que a pessoa escolhe apenas uma opção das apresentadas, quando na realidade, o adolescente pode ainda ter outra visão sobre a questão que não está exposta. Neste seguimento, no FQQ foi pedido aos alunos que respondessem com base no seu melhor amigo na sua escola, e nem todos os participantes poderiam ter este consigo na escola, pelo que escolhiam apenas o seu amigo mais próximo. Adicionalmente, existe sempre a possibilidade de o jovem considerar mais que uma pessoa a sua melhor amiga, e o facto de ter de escolher apenas uma, pode enviesar os resultados, visto que se tivesse escolhido outra, os resultados poderiam ter sido diferentes. Em acréscimo, relativamente ao uso do ERQ-CA, este apenas avalia duas das possíveis estratégias para regulação emocional, nomeadamente a reavaliação cognitiva e a supressão pelo que existe falta de informação sobre esta variável no presente estudo.

É denotar que os questionários foram de autorresposta, ou seja, só temos a perceção do adolescente relativo a estes assuntos, e não existe informação sobre a visão dos pais/cuidadores nem dos professores sobre a qualidade da amizade, a regulação emocional e a autoestima do jovem. Nesta linha pensamento, numa relação de amizade existem dois membros e o estudo só avalia a perceção de um dos elementos desta. Ademais, esta dissertação tem como população alvo adolescentes dos 15 aos 19 anos, pelo que não se recolheu informação relativamente a estes assuntos sobre o que se passa anteriormente a estas idades, ou seja, no início da adolescência.

Por fim, a literatura existente à qualidade de amizade, regulação emocional e autoestima em adolescentes portugueses dos 15 aos 19 anos é restrita, pelo que não existe muitos dados de comparação, pelo que neste caso foram usadas informações de países estrangeiros.

## **2. Investigações Futuras**

Tendo em conta o que foi até aqui mencionado, sugere-se que em futuras investigações exista também uma recolha de dados através do método qualitativo, ou seja, com o recurso a entrevistas com a população alvo, com o objetivo, de não só compreender o que cada adolescente define como amizade, mas também que eles deem a sua opinião e partilhem as suas experiências relativas à qualidade da amizade, regulação emocional e autoestima. Em adição, recomenda-se também questionar os pais/cuidadores e professores sobre o adolescente em questão e tentar entender se o amigo de quem o jovem fala e responde às questões tem a mesma perceção que este tem sobre a amizade.

Na mesma linha de pensamento, aconselha-se também a alargar a idade a quem se destina o estudo, ou seja, aplicar o estudo a participantes entre os 10 e os 19 anos, para se obter uma melhor comparação entre géneros e a diferença entre as idades nestas variáveis, tendo em conta que segundo a literatura, o impacto que estas temáticas na vida do adolescente varia no início, meio e fim desta faixa etária. Em acréscimo, deve-se também tentar comparar os valores de adolescentes de diferentes estatutos socioeconómicos, de escolas públicas e privadas, assim como diferentes ambientes familiares.

Por fim, existe falta de estudos em Portugal relativos a esta temática nesta faixa etária, sendo que muita literatura usada adveio de estudos estrangeiros, deste modo, torna-se importante realizar mais trabalhos deste género com esta população alvo.

## Referências

- Adiyanti, M. G., Nugraheni, A. A., Yuliawanti, R., Ragasukmasuci, L. B., & Maharani, M. (2020). Emotion regulation and empathy as mediators of self-esteem and friendship quality in predicting cyberbullying tendency in Javanese-Indonesian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 251-263. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1614079>
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Bagwell, C., & Schmidt, M. (2011). *Friendships in Childhood & Adolescence*. New York: The Guilford Press.
- Bagwell, C. (2004). Friendships, peer networks, and antisocial behavior. In J. Kupersmidt, & K. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (37 – 57). Washington: University of Richmond.
- Berndt, T. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychology Science*, 11(1), 7-10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00937.x>
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. *Child development*, 246-253. <https://doi.org/10.2307/1128905>
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. (Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/42412>
- Blos, P. (1997). *Transição adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x>
- Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (24-47). New York: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. (2001). Friendship and the worlds of childhood. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 91, 93 – 106. <https://doi.org/10.1002/cd.7>
- Burk, W. J., & Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 156-164. <https://doi.org/10.1080/01650250444000342>
- Carvalho, R. G. G. (2006). Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4032510>
- Carvalho, R. G., & Novo, R. F. (2013). Características da personalidade e relacionamento interpessoal na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 27-36. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027504005>

- Carvalho, R. G., Fernandes, E., Câmara, J., Gonçalves, J. A., Rosário, J., Freitas, S., & Carvalho, S. (2017). Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34, 379-388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300006>
- Cillesen, A., Jiang, X., West, T., & Laszkowski, K. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 165 – 172. <https://doi.org/10.1080/01650250444000360>
- Cole, M., Cole, S., & Lightfoot, C. (2005). *The Development of Children*. New York: Worth Eds.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Cole, P. M., Michel, M. K., & O'Donnell-Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and desregulation: a clinical perspective. In N. A. Fox (Eds.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development* (250-283). Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicologia de la adolescência* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Dehne, K. L., & Riedner, G. (2001). Adolescence—a dynamic concept. *Reproductive health matters*, 9(17), 11-15. [https://doi.org/10.1016/S0968-8080\(01\)90003-5](https://doi.org/10.1016/S0968-8080(01)90003-5)
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. London: Sage.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L., (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Erdley, C., Nangle, D., Newman, J., & Carpenter, E. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and Research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91, 5–24. <https://doi.org/10.1002/cd.3>
- Emler, N. (2001). Self-Esteem: The Costs and Consequences of Low Self-Worth. York, *United Kingdom: York Publishing Services*.
- Feliciano, I. P. & Afonso, R. M. (2012). Estudo sobre a auto-estima em adolescentes dos 12 aos 17 anos *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2), 252–265 Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36225171009>
- Ferreira, B. W., Ries, B., Steren dos Santos, B., Rodrigues, E, W., La Rosa, J., & Zanella, L. (2003). *Psicologia e educação: Desenvolvimento humano, adolescência e vida adulta* (2ª ed). Porto Alegre: Brasil.
- Ferreira, M., & Nelas, P. (2006). Adolescências... Adolescentes... *Revista Millenium: Educação, Ciência e Técnica*, 32, 141-162. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.19/409>
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista Psiquiátrica Clínica*, 38(5), 184-188. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>
- Freitas, M., Santos, A. J., Correia, J., Ribeiro, O., & Fernandes, E. (2013). Análise fatorial confirmatória do modelo do Questionário da Qualidade da Amizade numa amostra de

- jovens adolescentes Portuguesa. *Laboratório de Psicologia*, 11(2), 163-175. <https://doi.org/10.14417/lp.655>
- Gaspar, T., Matos, M., Ribeiro, L., & Leal, I. (2005). Saúde, qualidade de vida e desenvolvimtno. In M. Matos (Eds.) *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola* (pp. 61-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Gaspar, T., Ribeiro, J. L. P., de Matos, M. G., Leal, I., & Ferreira, A. I. (2010). Estudo da auto-estima em crianças e adolescentes portugueses: impacto de factores sociais e pessoais. *AMAzônica*, 5(2), 57-83. Retirado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4028721>
- Gomez, T., Quiñones-Camacho, L., & Davis, E. L. (2018). Building a sense of self: The link between emotion regulation and self-esteem in young adults. *Undergraduate Research Journal*, 12(1), 37–49. <https://doi.org/10.5070/RJ5121039160>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOB.A.0000007455.08539.94>
- Greenberg, L. (2006). Emotion-focused therapy: A synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36, 87-93. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9011-3>
- 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. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164. <https://doi/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: conceptual foundations. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (3-24). New York: The Guildford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ–CA): A psychometric evaluation. *Psychological assessment* 24(2), 409-417. <https://doi/10.1037/a0025777>
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver Press

- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligan, (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the lifespan*. (67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (87-116). New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1993). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A Development Perspective*. New York: Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1–13. <https://doi/10.2307/1131681>
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355–370. <https://doi/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6),1301-1333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Kim, H., Parker, J. G., & Marciano, A. R. W. (2017). Interplay of self-esteem, emotion regulation, and parenting in young adolescents' friendship jealousy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 170-180. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.06.007>
- Kingery, J., Erdley, C., & Marshall, K. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57 (3), 215 – 243. Retirado de: <https://www.jstor.org/stable/23098045>
- Larson, R. J., & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, 60, 1250-1260. <https://doi.org/10.2307/1130798>
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4),352-367. <https://doi/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Leavitt, P. A., Covarrubias, R., Perez, Y. A., & Fryberg, S. A. (2015). “Frozen in time”: The impact of Native American media representations on identity and self-understanding. *Journal of Social Issues*, 71, 39–53. <https://doi.org/10.1111/josi.12095>
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children’s friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32, 145–156. Retirado de: <https://www.andrews.edu/~rbailey/Chapter%2013/9209884.pdf>
- Lopes, J. A. L., Rutherford, R., Cruz, M. C, Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem* (2ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Manning, M. (2007). Re-framing how we see student self-concept. *The Education Digest*, 72 (8), 36–41.

- McCauley, A. P., Salter, C., Kiragu, K., & Senderowitz, J. (1995). Meeting the needs of young adults. *Population reports. Series J, Family planning programs*, (41), 1-43.
- McDougall, P., & Hymel, S. (2007). Same-gender versus cross-gender friendship conceptions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(3), 347–380. Retirado de: <http://www.jstor.org/stable/23096125>
- Minev, M., Petrova, B., Mineva, K., Petkova, M., & Strebkova, R. (2018). Self-esteem in adolescents. *Trakia Journal of Sciences*, 16(2), 114-118. <https://doi.org/10.15547/tjs.2018.02.007>
- Newcomb, A., & Bagwell, C. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306–347. <https://doi/10.1037/0033-2909.117.2.306>
- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell Pub.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. <https://doi/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Parker, J., Rubin, K., Erath, S., Wojslawowicz, J., & Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (Vol.1) (419 – 493). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da Idade, Sexo e Nível Socio-Cultural no Auto conceito. *Análise Psicológica*, 3(11), 401-413. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.12/3004>
- Peixoto, F., Martins, A. M., Mata, L. & Monteiro, V. (1997). Escala de autoconceito para adolescentes da Susan Harter, In M. Gonçalves, I. Ribeiro, A. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. R. Simões (Eds.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*, vol. V, (277-284). Braga: APPORT.
- Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade* (Doctoral dissertation, Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Portugal)). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.12/48>
- 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 and Psychotherapy*, 14, 145-156. <https://doi.org/10.1002/cpp.523>
- Piehler, T., & Dishion, T. (2007). Interpersonal dynamics within adolescent friendships: Dyadic mutuality, deviant talk, and patterns of antisocial behavior. *Child Development*, 78(5), 1611 – 1624. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01086.x>
- Pinheiro, M. J. S. (2018). *(Des) regulação emocional na adolescência: estratégias de regulação e problemas emocionais e de comportamento* (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/38024>
- Pinto, M, C. (2009). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Quiles, M. & Espada, J. (2007). *Educar para a autoestima*. Algueirão Mem-Martins: Keditora.

- Rabaglietti, E., & Ciairano, S. (2008). Quality of friendship relationships and developmental tasks in adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, *12*, 183-203.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Reverendo, M. I. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação – rejeição parental: Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10316/18199>
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, *132*(1), 98-131. Retirado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3160171/>
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton. NJ: Princeton University Press, 2-34.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., 571-645). New York: Wiley.
- Rudolph, K., Caldwell, M., & Conley, C. (2005). Need for approval and children's well-being. *Child Development*, *76*(2), 309 – 323. [https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00847\\_a.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00847_a.x)
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., 237-309). New York: Wiley.
- Schmidt, M., & Bagwell, C. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, *53*(3), 439–460. Retirado de: <https://www.jstor.org/stable/23096128>
- Sherman, A., Lansford, J., & Volling, B. (2006). Sibling relationships and best friendships in young adulthood: Warmth, conflito, and well-being. *Personal Relationships*, *13*, 151 – 165. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2006.00110.x>
- Stansbury, K., & Gunnar, M. R. (1994). Adrenocortical activity and emotion regulation. In N. A. Fox (Ed.), *The Development of emotion regulation: biological and behavioral considerations* (108-134). University of Chicago Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2015). Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, *8*(3), 605–621. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>
- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, *3*(4), 269-307. <https://doi.org/10.1007/BF01319934>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59. Chicago: University of Chicago Press

- Thomas, J., & Daubman, K. (2001). The relationship between friendship quality and self-esteem in adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 45(1/2), 53–65. <https://doi.org/10.1023/A:1013060317766>
- Way, N., & Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: The patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2), 293-320. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00133.x>
- Wied, M., Branje, S., & Meeus, W. (2006). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48–55. <https://doi.org/10.1002/ab.20166>
- World Health Organization (1998). The second decade: improving adolescent health and development. Geneva: WHO, Adolescent Health and Development. Programme brochure. Retirado de: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/64320>
- Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *Journal of experimental child psychology*, 88(1), 83-101. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.02.002>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

## **ANEXOS**

## Anexo A - Ficha De Identificação Sócio-demográfica

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_

Género:  Masculino  
 Feminino  
 Outro. Qual: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

Estado civil dos pais:

Casados , Divorciados/Separados , União de Facto , Outro: \_\_\_\_\_

Número de irmãos: \_\_\_\_\_

Número de irmãos rapazes: \_\_\_\_\_ Número de irmãos raparigas: \_\_\_\_\_

Idade da Mãe: \_\_\_\_\_ Mãe trabalha: Sim  Não

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias da Mãe: \_\_\_\_\_

Idade do Pai: \_\_\_\_\_ Pai trabalha: Sim  Não

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias do Pai: \_\_\_\_\_

## Anexo B – FQQ – Friendship Quality Questionnaire

Todas as pessoas têm amigos. Gostaríamos que pensasses no teu melhor amigo(a), que tens na tua **escola**.

Responde a todas as questões pensando sempre nele(a) e na **vossa** amizade. Para responderes deves fazer um círculo à volta do número que melhor corresponde à tua resposta.

1	2	3	4	5
<b>Nada Verdadeiro</b>	<b>Um pouco Verdadeiro</b>	<b>Verdadeiro</b>	<b>Bastante Verdadeiro</b>	<b>Muito Verdadeiro</b>

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Eu e o (a) _____ moramos muito perto um do outro.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Eu e o (a) _____ sentamo-nos sempre juntos durante o almoço.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Eu e o (a) _____ ficamos furiosos um com outro muitas vezes.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. O (A) _____ diz-me que eu sou bom a fazer coisas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Se outros colegas falam de mim nas minhas costas, o (a) _____ defende-me.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Eu e o (a) _____ fazemos com que cada um de nós se sinta importante e especial.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Eu e o (a) _____ escolhemo-nos sempre um ao outro para parceiros nas coisas.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Se o (a) _____ magoa os meus sentimentos, ele (ela) pede-me desculpa.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Eu sei que o (a) _____ às vezes diz coisas más de mim a outros colegas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Posso sempre contar com o (a) _____ para ter boas ideias de jogos para nós brincarmos.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Se eu e o (a) _____ ficarmos zangados um com o outro, falamos sempre sobre o modo como ultrapassar essa zanga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. O (A) _____ gostará sempre de mim, mesmo que as outras crianças não gostem.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. O (A) _____ diz-me que eu sou bastante esperto.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Eu e o (a) _____ contamos sempre um ao outro os nossos problemas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1	2	3	4	5
Nada Verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	Verdadeiro	Bastante Verdadeiro	Muito Verdadeiro

15. O (A)_____faz-me sentir bem com as ideias que tenho.	1	2	3	4	5
16. Quando estou zangado com alguma coisa que me aconteceu, posso sempre contar ao(à)____o que se passa.	1	2	3	4	5
17. Eu e o (a)_____ajudamo-nos muito um ao outro com pequenas tarefas.	1	2	3	4	5
18. Eu e o (a)_____fazemos favores especiais um ao outro.	1	2	3	4	5
19. Eu e o (a)_____fazemos coisas muito divertidas.	1	2	3	4	5
20. Eu e o (a)_____discutimos muito.	1	2	3	4	5
21. Eu nunca posso contar com o (a)_____para cumprir uma promessa.	1	2	3	4	5
22. Eu e o (a)_____vamos a casa um do outro.	1	2	3	4	5
23. Eu e o (a)_____brincamos sempre juntos durante o recreio.	1	2	3	4	5
24. Quando tenho dificuldade em fazer alguma coisa, normalmente peço ajuda e opinião ao(à)_____.	1	2	3	4	5
25. Eu e o (a)_____falamos das coisas que nos deixam tristes.	1	2	3	4	5
26. Eu e o (a)_____fazemos facilmente as pazes quando brigamos.	1	2	3	4	5
27. Eu e o (a)_____brigamos muito.	1	2	3	4	5
28. Eu e o (a)_____estamos sempre a partilhar coisas como canetas, brinquedos e jogos, um com o outro.	1	2	3	4	5
29. Se eu e o (a)_____estamos zangados um com o outro, falamos sempre do que poderíamos fazer para nos sentirmos melhor.	1	2	3	4	5
30. Se eu contar um segredo ao (à)_____, sei que posso confiar que ele (ela) não conta a ninguém.	1	2	3	4	5
31. Eu e o (a)_____chateamo-nos um ao outro muitas vezes.	1	2	3	4	5
32. Eu e o (a)_____temos sempre boas ideias na forma de fazermos as coisas.	1	2	3	4	5
33. Eu e o (a)_____estamos sempre a emprestar coisas um ao outro.	1	2	3	4	5
34. O (A)_____ajuda-me nas coisas de modo a que eu consiga despachar-me.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nada Verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	Verdadeiro	Bastante Verdadeiro	Muito Verdadeiro

- 
35. O (A) \_\_\_\_\_ e eu terminamos as nossas discussões muito depressa. 1 2 3 4 5
- 
36. Eu e o (a) \_\_\_\_\_ contamos sempre um com o outro para termos boas ideias para fazermos as coisas. 1 2 3 4 5
- 
37. O (A) \_\_\_\_\_ não ouve as minhas opiniões. 1 2 3 4 5
- 
38. Eu e o (a) \_\_\_\_\_ contamos muitas coisas privadas um ao outro. 1 2 3 4 5
- 
39. Eu e o (a) \_\_\_\_\_ ajudamo-nos muito um ao outro com o trabalho da escola. 1 2 3 4 5
- 
40. Eu e o \_\_\_\_\_ contamos segredos um ao outro. 1 2 3 4 5
- 
41. O (A) \_\_\_\_\_ importa-se com os meus sentimentos. 1 2 3 4 5
-

**Anexo C – Emotion Regulation Questionnaire for Childrens and Adolescents  
(ERQ-CA)**

Pedimos-te que leias com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinales com uma cruz o grau em que cada uma te parece mais verdadeira para ti. Não te concentres muito tempo em cada item. Lembra-te, não existem respostas certas ou erradas, responde de acordo com o que geralmente sentes.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

1. Quando quero sentir-me mais feliz, penso em algo diferente.	1	2	3	4	5
2. Guardo os meus sentimentos para mim.	1	2	3	4	5
3. Quando quero sentir-me menos mal (ex. triste, zangado(a) ou preocupado(a)) penso em algo diferente.	1	2	3	4	5
4. Quando me sinto feliz, tenho cuidado em não o mostrar.	1	2	3	4	5
5. Quando estou preocupado(a) com alguma coisa, faço por pensar sobre isso de uma forma que me ajude a sentir melhor.	1	2	3	4	5
6. Controlo os meus sentimentos não os demonstrando.	1	2	3	4	5
7. Quando quero sentir-me mais feliz sobre alguma coisa, mudo a forma como penso sobre isso.	1	2	3	4	5
8. Controlo os meus sentimentos sobre as coisas, mudando a forma como penso sobre elas.	1	2	3	4	5
9. Quando me sinto mal (ex: triste, zangado(a), ou preocupado(a)), tenho cuidado em não o mostrar.	1	2	3	4	5
10. Quando me quero sentir menos mal (ex. triste, zangado(a) ou preocupado(a)) sobre alguma coisa, mudo a forma como penso sobre isso.	1	2	3	4	5

## Anexo D – Escala de Autoconceito para Adolescentes

Cada uma das perguntas que se seguem faz referência a dois tipos de jovens. Gostaríamos de saber com qual dos jovens te achas mais parecido. Antes de começares a responder vamos mostrar-te um exemplo de como deves proceder para dar a tua resposta.

### Exemplo:

1. Lê as duas frases do exemplo:

*“Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres” OU “Outros jovens preferem ler um livro”.*

2. Decide se és mais parecido com o jovem da **esquerda** OU com o da **direita**.

*És o tipo de pessoa que gosta de ir ao cinema nos seus tempos livres OU que prefere ler um livro?*

3. Depois de escolheres uma das afirmações (ou a da esquerda ou a da direita), indica se esse jovem é

**exatamente como tu** OU **mais ou menos como tu**.

4. Assinala com uma **CRUZ** a tua opção tal como vês aqui no exemplo abaixo.

Exatamente  
como eu



Mais ou menos  
como eu



Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.

**MAS**

Outros preferem ler um livro.

Mais ou menos  
como eu



Exatamente  
como eu



Agora vamos começar e não te esqueças:

**ASSINALA APENAS UMA RESPOSTA POR QUESTÃO.**

	Exatamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exatamente como eu	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	<b>MAS</b>	Outros jovens não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	<b>MAS</b>	Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<b>MAS</b>	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<b>MAS</b>	Outros jovens gostam da sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.	<b>MAS</b>	<i>Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, fazem geralmente o que está certo.	<b>MAS</b>	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<b>MAS</b>	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	<b>MAS</b>	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	<b>MAS</b>	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	<b>MAS</b>	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de atividade desportiva que fizessem pela 1ª vez.	<b>MAS</b>	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova atividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<b>MAS</b>	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados (as).	<b>MAS</b>	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados (as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exatamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exatamente como eu
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<b>MAS</b>	Outros jovens, normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	<b>MAS</b>	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo com estão a encaminhar a sua vida.	<b>MAS</b>	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<b>MAS</b>	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<b>MAS</b>	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	<b>MAS</b>	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<b>MAS</b>	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	<b>MAS</b>	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo como sabem que se deve agir.	<b>MAS</b>	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo como sabem que se deve agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<b>MAS</b>	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<b>MAS</b>	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<b>MAS</b>	Outros jovens normalmente respondem de forma correta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	<b>MAS</b>	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<b>MAS</b>	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exatamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exatamente como eu
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspeto.		Outros jovens acham que não têm muito bom aspeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.		Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.		Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.		Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.		Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.		Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.		Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.		Outros jovens gostariam de ter um aspeto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.		Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, normalmente, comportam-se corretamente.		Outros jovens, normalmente, comportam-se incorretamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.		Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.		Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**O QUANTO ISTO É IMPORTANTE PARA MIM?**

	Exatamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exatamente como eu
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.		Outros jovens pensam que não é importante ser inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que não é assim tão importante ter muitos amigos.		Outros jovens pensam que é importante ter muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser bom em desporto.		Outros jovens não se preocupam muito em serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância.		Outros jovens acham que a sua aparência física é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens não acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.		Outros jovens acham que fazer as coisas certas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.		Outros jovens não acham importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.		Outros jovens acham que ser bom na escola é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser popular.		Outros jovens não se importam quanto à sua popularidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em atividades desportivas.		Outros jovens acham que ser bom em atividades desportivas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que o seu aspeto é importante.		Outros jovens acham que não é importante o seu aspeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.		Outros jovens acham que não é necessário que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante agir corretamente.		Outros jovens não se importam se agem ou não de forma correta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar		Outros jovens acham que não é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anexo E – Consentimento Informado



Caro(a) Encarregado(a) de Educação:

O meu nome é Soraia Oliveira e no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica do ISPA, do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, sob a orientação do Professor Doutor António José dos Santos ([asantos@ispa.pt](mailto:asantos@ispa.pt)), pretendo realizar um estudo com adolescentes dos 15 aos 19 anos com o objetivo de estudar a influência da qualidade da amizade e regulação emocional na autoestima.

Deste modo, é necessário a sua autorização e consentimento para que o seu educando e possa participar. Ademais, informo que todos os dados serão anonimizados e recolhidos em computador através de uma plataforma segura (Qualtrics – versão profissional).

A adolescência é um período de desenvolvimento bastante complexo, marcado por diversas modificações. É uma fase em que o indivíduo não quer ser tratado como criança, porém também não é um adulto. Posto isto, algumas das mudanças ocorridas nesta faixa etária, correspondem à qualidade de amizade, nomeadamente o que os indivíduos esperam de uma relação de amizade, à capacidade de regular as próprias emoções e à autoestima. Deste modo, é relevante estudar a interação entre estas variáveis que influenciam bastante a vida do adolescente.

Eu, abaixo-assinado, Encarregado de Educação do aluno:

\_\_\_\_\_, do \_\_\_\_º ano, turma \_\_\_\_\_, declaro que:

- Autorizo/Consinto o meu educando a participar no estudo acima descrito
- Não autorizo/consinto o meu educando a participar no estudo acima descrito

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 202\_\_

Obrigada pela sua compreensão!

Soraia Oliveira ([soraiacsoliveira@gmail.com](mailto:soraiacsoliveira@gmail.com))