Lusíada
Repositório das Universidades Lusíada

Universidades Lusíada

Serra, Inês Lobo, 2002-

A vinculação parental e o desenvolvimento do self: autoestima e autoconceito em pré-adolescentes

http://hdl.handle.net/11067/8441

Metadados

Data de Publicação 2025

Resumo Segundo a Teoria da Vinculação, o desenvolvimento emocional e relacional do ser humano assenta, desde os primeiros anos de vida, na qualidade das suas relações afetivas mais próximas, particularmente com as figuras parentais. A construção da autoestima e do autoconceito durante a pré-adolescência é fortemente influenciada pelos modelos internos dinâmicos de funcionamento gerados a partir da qualidade dessas experiências precoces. O presente estudo reveste-se de particular relevância por explorar...

According to Attachment Theory, the emotional and relational development of human beings is grounded, from the earliest years of life, in the quality of their closest affective relationships, particularly with parental figures. The construction of self-esteem and selfconcept during preadolescence is strongly shaped by the dynamic internal working models formed through the quality of these early experiences. This study is particularly relevant as it explores the relationship between attachment se...

Palavras Chave Auto-estima em crianças, Auto-estima na juventude, Auto-percepção na juventude, Pais e Filhos, Comportamento de vinculação, Auto-percepção nas crianças

Tipo masterThesis

Revisão de Pares Não

Coleções [ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-10-30T03:35:49Z com informação proveniente do Repositório

UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

A vinculação parental e o desenvolvimento do *self*: autoestima e autoconceito em pré-adolescentes

Realizado por:
Inês Lobo Serra

Orientado por:
Professora Doutora Joana Martins Gonçalves Lopes

Constituição do Júri:

Presidente:	Professora Doutora Túlia Rute Maia Cabrita
Orientadora:	Professora Doutora Joana Martins Gonçalves Lopes
Arguente:	Professor Doutor António Martins Fernandes Rebelo

Dissertação aprovada em: 21 de janeiro de 2026

Lisboa

2025

UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

A vinculação parental e o desenvolvimento do *self*: autoestima e autoconceito em pré-adolescentes

Inês Lobo Serra

Lisboa

Agosto 2025

UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

A vinculação parental e o desenvolvimento do *self*: autoestima e autoconceito em pré-adolescentes

Inês Lobo Serra

Lisboa

Agosto 2025

Inês Lobo Serra

A vinculação parental e o desenvolvimento do *self*: autoestima e autoconceito em pré-adolescentes

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Professora Doutora Joana Martins Gonçalves Lopes

Lisboa

Agosto 2025

FICHA TÉCNICA

Autora Inês Lobo Serra

Orientadora Professora Doutora Joana Martins Gonçalves Lopes

Título A vinculação parental e o desenvolvimento do *self*: autoestima e autoconceito em pré-adolescentes

Local Lisboa

Ano 2025

CASA DO CONHECIMENTO DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SERRA, Inês Lobo, 2002-

A vinculação parental e o desenvolvimento do *self* : autoestima e autoconceito em pré-adolescentes / Inês Lobo Serra ; orientado por Joana Martins Gonçalves Lopes. - Lisboa : [s.n.], 2025. - Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada.

I - LOPES, Joana Martins Gonçalves, 1984-

LCSH
1. Auto-estima em crianças
2. Auto-estima na juventude
3. Auto-percepção nas crianças
4. Auto-percepção na juventude
5. Pais e filhos
6. Comportamento de vinculação
7. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
8. Teses - Portugal - Lisboa

1. Self-esteem in children
2. Self-esteem in adolescence
3. Self-perception in children
4. Self-perception in adolescence
5. Parent and child
6. Attachment behavior
7. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
8. Dissertations, academic - Portugal - Lisbon

LCC
1. BF723.S3 S47 2025

AVISO LEGAL

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

A realização deste trabalho marca o culminar de uma etapa importante da minha vida académica, que só foi possível com o contributo, apoio e incentivo de várias pessoas, às quais manifesto, com gratidão, o meu mais sincero reconhecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Joana Lopes, pela sua orientação dedicada, profissionalismo e apoio incansável ao longo de todo este percurso. A sua disponibilidade, exigência e confiança foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse com rigor e significado.

À minha mãe e à minha avó Lucrécia, o meu agradecimento profundo por todo o amor, incentivo e pela confiança que sempre depositaram em mim. Foram um pilar constante, nos dias fáceis e, sobretudo, nos dias mais desafiantes. A vossa presença tranquila e firme deu-me forças para seguir em frente, mesmo quando o caminho exigia mais de mim.

Ao meu pai, ao meu irmão e aos meus avós João e Adelina, que, mesmo com a ausência física durante alguns meses e as inevitáveis saudades, nunca deixaram de acreditar em mim. O vosso apoio constante, carinho e palavras de incentivo estiveram sempre presentes, mesmo nos momentos em que era mais difícil.

Um agradecimento muito especial ao meu namorado, que, mesmo estando a 1500 quilómetros, foi um dos meus maiores pilares. A sua força, apoio, paciência, motivação constante, assim como a forma como sempre acreditou em mim, mesmo quando eu própria duvidava, deram-me ânimo e coragem para continuar. A ausência física nunca foi maior do que a proximidade emocional que me transmitiu em cada passo deste percurso.

Agradeço também a todos os professores que me acompanharam ao longo destes cinco anos de formação. Cada um, à sua maneira, contribuiu para o meu crescimento académico e pessoal. As aprendizagens, os desafios e os incentivos que recebi ao longo deste

tempo deixaram uma marca significativa e ajudaram a moldar o caminho que agora encerro com orgulho.

Aos meus amigos – os de sempre, com quem partilho saudades e raízes, e os que a universidade me trouxe – o meu sincero obrigado. Pelas palavras de incentivo, pela compreensão da ausência física, pela escuta atenta, pelas gargalhadas em dias mais difíceis e por acreditarem sempre em mim, mesmo quando o caminho parecia mais incerto.

Por fim, agradeço aos restantes familiares que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes, acompanharam este caminho e celebraram cada conquista comigo. O vosso apoio constante deu-me força em muitos momentos.

A todos, o meu mais profundo e sentido obrigado.

Resumo

Segundo a Teoria da Vinculação, o desenvolvimento emocional e relacional do ser humano assenta, desde os primeiros anos de vida, na qualidade das suas relações afetivas mais próximas, particularmente com as figuras parentais. A construção da autoestima e do autoconceito durante a pré-adolescência é fortemente influenciada pelos modelos internos dinâmicos de funcionamento gerados a partir da qualidade dessas experiências precoces. O presente estudo reveste-se de particular relevância por explorar a relação entre a segurança no contexto da relação de vinculação parental, a autoestima e o autoconceito, numa amostra normativa de pré-adolescentes. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, cujo objetivo principal foi analisar de que forma a qualidade da vinculação aos pais se associa à construção do *self* e ao bem-estar psicológico dos jovens. Participaram neste estudo 103 pré-adolescentes, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, a frequentar o 5º e o 6º ano de escolaridade. A recolha de dados foi realizada através da administração de quatro instrumentos: (1) Questionário socio-demográfico; (2) o "Inventário de Vinculação aos Pais e Pares", que avalia a vinculação parental; (3) a "Escala de Autoestima de Rosenberg", que avalia a autoestima global; e (4) a "Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes", que avalia o autoconceito em diferentes domínios. Os resultados revelaram que os participantes com vinculação parental segura apresentaram níveis significativamente mais elevados de autoestima, bem como um autoconceito mais positivo e coerente, comparativamente aos participantes com vinculação insegura. Verificaram-se ainda correlações positivas entre a segurança da vinculação e as duas variáveis em estudo (autoestima e autoconceito), sugerindo que o tipo de relação parental é um fator importante no desenvolvimento psicológico dos jovens. Estes dados confirmam a relevância da vinculação parental como base para a construção de um *self* positivo e adaptativo, reforçando a importância de relações familiares

seguras, consistentes e emocionalmente disponíveis no percurso desenvolvimental da criança e do adolescente.

Palavras-chave: Autoconceito; Autoestima; Pré-adolescência; Vinculação Parental

Abstract

According to Attachment Theory, the emotional and relational development of human beings is grounded, from the earliest years of life, in the quality of their closest affective relationships, particularly with parental figures. The construction of self-esteem and self-concept during preadolescence is strongly shaped by the dynamic internal working models formed through the quality of these early experiences. This study is particularly relevant as it explores the relationship between attachment security with parents, self-esteem, and self-concept in a normative sample of preadolescents.

This quantitative study aimed to examine how the quality of attachment to parents relates to self-construction and the psychological well-being of young people. The sample comprised 103 preadolescents, aged between 10 and 13 years, attending the 5th and 6th grades of schooling. Data were collected through four instruments: (1) the Socio-Demographic Questionnaire; (2) the *Inventory of Parent and Peer Attachment*, assessing parental attachment; (3) the *Rosenberg Self-Esteem Scale*, assessing global self-esteem; and (4) the *Self-Concept Scale for Preadolescents*, assessing self-concept across different domains.

The results showed that participants with secure parental attachment reported significantly higher levels of self-esteem, as well as a more positive and coherent self-concept, compared to those with insecure attachment. Positive correlations were also found between attachment security and both variables under study (self-esteem and self-concept), suggesting that the quality of the parental relationship is a key factor in the psychological development of young people. These findings highlight the relevance of parental attachment as a foundation for the construction of a positive and adaptive self, reinforcing the importance of secure, consistent, and emotionally available family relationships throughout the developmental.

Keywords: Parental Attachment; Preadolescence; Self-concept; Self-esteem

Lista de tabelas

Tabela 1 – Caracterização da amostra..... 39

Tabela 2 – Medidas descritivas das variáveis em estudo..... 53

Tabela 3 – Frequências das variáveis em estudo..... 55

Tabela 4 – Associações entre as variáveis autoconceito e vinculação (mãe, pai, pares)..... 59

Tabela 5 – Associação entre as variáveis autoestima e vinculação (mãe, pai, pares).... 62

Tabela 6 – Associação entre as variáveis autoconceito e autoestima..... 64

Tabela 7 – Diferenças no autoconceito e na autoestima de acordo com padrões de vinculação (mãe, pai, pares)..... 66

Tabela 8 – Diferenças no autoconceito e na vinculação de acordo com os níveis de autoestima..... 68

Tabela 9 – Diferenças no autoconceito, autoestima e vinculação de acordo com o sexo..... 70

Tabela 10 – Diferenças no autoconceito, autoestima e vinculação de acordo com o ano de escolaridade..... 72

Tabela 11 – Diferenças no autoconceito, autoestima e vinculação de acordo com o estado civil dos pais..... 74

Tabela 12 – Diferenças no autoconceito, autoestima e vinculação de acordo com a resposta à pergunta “Gostas de ir à escola?”..... 77

Tabela 13 – Diferenças no autoconceito, autoestima e vinculação de acordo com a resposta à pergunta “Sentes-te bem na escola?”..... 80

Tabela 14 – Regressão linear múltipla da autoestima com as demais variáveis..... 82

Tabela 15 – Modelo de predição para a autoestima..... 82

Lista de Abreviaturas

ANOVA – Análise de Variância

APA – *American Psychological Association*

B – Coeficiente padronizado de regressão

cf. – *confer* (confira)

CI – Concordante insegura

CS – Concordante segura

DM – Discordante-Mãe

DP – Desvio-padrão (estatística)

DP – Discordante-Pai (perfil de vinculação)

e.g. – *exempli gratia* (por exemplo)

F – Estatística F (ANOVA/Regressão)

gl – graus de liberdade

IA – Inseguro aos amigos

ICAC – Inventário Clínico de Auto-conceito

IPPA – *Inventory of Parent and Peer Attachment*

K-S – Kolmogorov-Smirnov (teste de normalidade)

M – Média

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Min-Max – Valores mínimo e máximo

p – Valor de significância (*p*-value)

r – Coeficiente de correlação (Pearson/Spearman)

R^2 – Coeficiente de determinação

R^2 ajustado – Coeficiente de determinação ajustado

RSES – *Rosenberg Self-Esteem Scale*

SA – Seguro aos amigos

Sig. – Significância

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

U – Estatística U (teste de Mann-Whitney)

Z – Estatística Z (teste de Mann-Whitney)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

Capítulo I: Enquadramento teórico-conceptual 3

1. A Pré-adolescência 3

1.1. Pré-adolescência: Definição e especificidades 5

1.2. Pré-adolescência: Principais desafios 6

1.3. Pré-adolescência: Perspetiva desenvolvimental 7

2. Vinculação parental 9

2.1. Definição e pertinência do estudo 12

2.2. Teoria da Vinculação 14

2.3. Vinculação na pré-adolescência 16

3. Autoestima 18

3.1. Definição e pertinência do seu estudo 19

3.2. Modelos teóricos relacionados com a autoestima 19

3.3. Vinculação e autoestima 22

4. Autoconceito 24

4.1. Definição e pertinência do seu estudo 26

4.2. Modelos teóricos relacionados com o autoconceito 26

4.3. Vinculação, autoestima e autoconceito 29

5. Presente estudo 31

Capítulo II: Estudo empírico 34

1. Objetivos e questões de investigação 34

2. Método 38
2.1. Participantes 38
2.2. Instrumentos de avaliação 44
2.2.1. Questionário Sociodemográfico 44
2.2.2. Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes 45
2.2.3. Escala de Autoestima de Rosenberg 47
2.2.4. Inventário de Vinculação aos Pais e Pares 48
2.3. Procedimento e tratamento estatístico dos dados 50
3. Resultados 53
3.1. Resultados descritivos 53
3.2. Estudos de Associação 57
3.2.1. Autoconceito e Vinculação (mãe, pai, pares). 58
3.2.2. Autoestima e vinculação (mãe, pai, pares). 61
3.2.3. Autoconceito e Autoestima. 63
3.3. Estudos das diferenças 65
3.3.1. Padrões de Vinculação, Autoconceito e Autoestima. 65
3.3.2. Autoestima Global, Vinculação e Autoconceito. 68
3.4. Estudos das diferenças em função das variáveis sociodemográficas 69
3.4.1. Sexo 69
3.4.2. Ano de escolaridade. 72
3.4.3. Estado civil dos pais 73
3.4.4. Resposta à pergunta: “gostas de ir à escola?” 76
3.4.5. Respostas à pergunta: “sentes-te bem na escola?” 79
3.5. Resultados Inferenciais 82
3.5.1. Predição da Autoestima 82

4. Discussão 84

5. Conclusão 95

REFERÊNCIAS 97

APÊNDICES 105

Apêndice A. Folha de Informação ao Participante 105

Apêndice B. Consentimento Informado 106

Apêndice C. Questionário Sociodemográfico 107

ANEXOS 113

Anexo A – Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes, adaptada por Alves-Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995 113

Anexo B – Escala de Autoestima de Rosenberg adaptada por Santos e Maia (2003) 117

Anexo C – Inventário de Vinculação aos Pais e Pares na Adolescência adaptado por Neves, Soares e Silva (1995, 1999) 118

INTRODUÇÃO

A vinculação parental representa uma dimensão central do desenvolvimento humano, assumindo-se como a base sobre a qual se constroem as primeiras experiências emocionais, relacionais e de identidade. Trata-se de um vínculo afetivo estabelecido entre a criança e as figuras de vinculação, que dela cuidam e a protegem, com efeitos prolongados no modo como o sujeito se relaciona consigo próprio e com os outros ao longo da vida (Bowlby, 1969, 1973, 1980). A segurança ou insegurança desta vinculação influencia não apenas a forma como o mundo é percecionado, mas também a estrutura interna do *self* – isto é, a imagem que o indivíduo forma de si, o valor que se atribui e os significados que atribui às suas experiências.

É precisamente durante a pré-adolescência que muitas destas estruturas ganham nova densidade e são postas à prova. Nesta fase, marcada por um movimento entre o desejo de autonomia e a necessidade de pertença, a relação com os pais continua a ocupar um lugar essencial. Ainda que o grupo de pares ganhe destaque e o mundo externo se amplifique, os vínculos afetivos estabelecidos anteriormente mantêm a sua força reguladora, funcionando como suporte ou obstáculo à construção de uma identidade coesa e segura (Castanho, 2005; Marcelli & Braconnier, 2005).

Neste processo de (re)definição do *self,* conceitos como a autoestima e o autoconceito tornam-se particularmente relevantes. A autoestima, enquanto avaliação subjetiva do valor pessoal, e o autoconceito, como perceção global e multifacetada de quem se é, constituem alicerces fundamentais do bem-estar psicológico. A literatura aponta para uma relação estreita entre estas dimensões e o tipo de vinculação parental experienciado: uma vinculação segura está associada a níveis mais elevados de autoestima e uma perceção mais coerente e positiva do self, ao passo que uma vinculação insegura poderá traduzir-se em sentimentos de

desvalorização e instabilidade identitária (Ainsworth et al., 1978; Lopez, 1995; Rosenberg, 1979).

É a partir desta articulação entre os domínios afetivos e identitários que o presente estudo emerge. Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Lusíada de Lisboa, pretende explorar de que forma a segurança na vinculação parental se associa à autoestima e ao autoconceito em pré-adolescentes. A investigação parte do pressuposto de que a qualidade da relação com os pais poderá ser um fator diferenciador na forma como os jovens se percebem, se valorizam e se posicionam nas suas relações interpessoais.

Assim, este estudo tem como principal objetivo compreender a relação entre a vinculação parental e o desenvolvimento do *self*, observando, em particular, as variações na autoestima e no autoconceito em função dos diferentes estilos de vinculação. Pretende-se, com isto, contribuir para um *"olhar mais aprofundado"* sobre os processos que moldam o desenvolvimento psicológico durante a pré-adolescência, fase tantas vezes negligenciada nos estudos desenvolvimentais, mas determinante na construção de uma identidade pessoal e social sólida.

Capítulo I: Enquadramento teórico-conceptual

1. A Pré-adolescência

> "entrar na adolescência é quase a mesma coisa que entrar num país estrangeiro, sem conhecer a língua, os hábitos ou a cultura; isto é, talvez seja ainda pior, porque o adolescente não possui um roteiro que o oriente. Durante a adolescência, é verdadeiramente um choque constatar que os adultos nem sempre têm razão e que, de facto, muitas vezes trabalham arduamente para colmatar os seus erros. A descoberta do relativismo, especialmente, em relação ao comportamento moral dos adultos, torna ainda maiores as dificuldades de desenvolvimento pessoal."
>
> Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pág. 201.

"Adolescência" em latim significa *"crescer"*, representando um estado de transição entre a infância e a idade adulta, nem sempre enfrentado com serenidade pelos adolescentes e os seus pais, atravessado por conflitos e crises projetadas por mudanças físicas, psíquicas, relacionais, ambientais e socioculturais (Marcelli & Braconnier, 2005). Simultaneamente, este estado constitui uma oportunidade para que o adolescente cresça e se (des)envolva, no sentido do *self-empowerment*.

Como afirmado por Castanho (2005, p. 20), numa publicação intitulada "*À Descoberta da Pré-Adolescência"*, não existe um consenso generalizado em relação à idade em que inicia a pré-adolescência, enquanto sobre o seu "*terminus*, (…), *os autores e as autoras, salvo raras exceções pontuais, situam-no por volta dos 13-14 anos"*. No entanto, a mesma autora sublinha que não é o fator etário que define o início e delimita os contornos da pré-adolescência: estes são estabelecidos pelas *"transformações pubertárias"*; *"mudanças operadas ao nível do pensamento"*; *"construção da identidade"*, *"do referencial de valores"* e *"do universo de inter-relações pessoais"* (Castanho, 2005, p. 21). Tal como a autora Castanho (2005, p. 22) refere, mais relevante do que perspetivar a pré-adolescência como uma fase de transição entre *"a infância perdida e a adolescência adquirida"*, é pertinente

interpretá-la na sua generalidade e especificidades, destacando os fatores de continuidade e os processos de rutura protagonizados pelo pré-adolescente.

Esta dialética entre continuidade e rutura está evidente na perspetiva de Coimbra de Matos (2003). Na perspetiva deste último, a adolescência constitui um dos períodos mais promissores e ricos do percurso biográfico do indivíduo, mas também onde este se confronta com a ambivalência resultante do processo maturativo que o faz *"baloiçar"* entre o deslumbramento e o desejo de conhecer, explorar e desfrutar das novas capacidades e de um novo *"campo de experiência e satisfação"*, ou, pelo contrário, *"o medo, o evitamento, a negação, a vergonha ou a repulsa e a culpa"* (Coimbra de Matos, 2003, p. 201). É nesta oscilação, neste balanço, que os pais devem agir como um eixo, uma bússola, uma base segura no sentido de apoiar os adolescentes nas dificuldades, motivando e estimulando para a iniciativa e a experimentação, potenciando o crescimento e (des)envolvimento saudável e, naturalmente, confiante, evitando a potencialização do risco para o desenvolvimento de problemas psicológicos (Marcelli & Braconnier, 2005; Shaffer, 2005).

Na perspetiva de Blos (1998), a adolescência é caraterizada por três fases em termos abstratos, uma vez que não existe uma compartimentalização completamente nítida no desenvolvimento, que, aliás de resto, não se faz a um ritmo constante: (1) início da adolescência; (2) adolescência propriamente dita, a plena adolescência; e o (3) final da adolescência. Segundo o autor, a divisão proposta visa facilitar a interpretação e caraterização das modificações essenciais em cada uma daquelas fases. Blos (1998) afirma que antes do início da adolescência há o que designa por pré-adolescência, marcada pelo início da puberdade e, com ela, um aumento quantitativo da pulsão sexual, da pré-genitalidade e fim do período de latência. Contudo, para o mesmo autor (Blos, 1998), nesta fase os pré-adolescentes ainda não têm um novo objeto de amor, assim como ainda está ausente um novo alvo para os seus instintos pulsionais: qualquer experiência pode tornar-se sexualmente

estimulante, até pensamentos, fantasias e atividades sem qualquer conotação erótica óbvia. Segundo vários autores, esta fase tende a ser vivenciada com a ambivalência já referida, entre o desejo e o medo de crescer, resultante das transformações psíquicas e físicas que começam a emergir (Blos, 1998; Fonseca, 2005).

1.1. Pré-adolescência: Definição e especificidades

A pré-adolescência é marcada por uma mudança biológica, social e comportamental. Cole e Cole (2004) destacam as mudanças no domínio social com a elevação do grupo de pares a um contexto de maior relevância para o desenvolvimento, sendo, pela primeira vez, necessário definir um *status* dentro de um grupo de semelhantes sem a intervenção dos cuidadores. Contudo, segundo Verschueren e Marcoen (2005), não se pode afirmar o declínio da perceção de segurança das figuras parentais na pré-adolescência, já que as mesmas continuam a ser essenciais nesse período (Allen, 2008). Como afirmado por Ainsworth (1989) é evidente uma mudança na relação com as figuras de vinculação, deixando de lhes ser solicitada proximidade e passando a ser pedido que estejam disponíveis.

Segundo Sprinthall e Collins (2003, p. 191), numa publicação intitulada *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*, a adolescência *"começa com a biologia e termina com a cultura"*, sublinhando a importância de um processo de ação articulado no desenvolvimento do adolescente entre transformações físicas e expetativas estabelecidas culturalmente. Os autores ilustram esta ideia com o facto de que quando um indivíduo atinge a puberdade ou uma idade específica, por exemplo 13 anos, é confrontado com *"novos papéis, oportunidades e responsabilidades"* (Sprinthall & Collins, 2003, p. 191). Daqui percebe-se que a pré-adolescência seja um período caraterizado por grandes mudanças intrínsecas à representação do *self*, onde os pais continuam a constituir figuras de referência e os pares conquistam uma maior importância, possibilitando o desenvolvimento do sujeito. Estas mudanças resultam do confronto com os desafios inerentes às novas experiências,

conferindo ao adolescente a capacidade para pensar sobre acontecimentos, pessoas e relações (Sprinthall & Collins, 2003).

Nesta senda, Sprinthall e Collins (2003), abordam a crise da identidade na adolescência. Para os autores, a pré-adolescência pode ser entendida como uma subfase de crise acentuada. Essa crise decorre da transição da infância e da confrontação com o *eu* (pessoal) e o *outro* (social), no âmbito da definição de *eu social*. Inspirando-se em Erikson, os mesmos autores (2003) defendem que a adolescência é um momento de descontinuidade e um ponto crítico no processo de crescimento. A principal tarefa desta etapa é a resolução da crise de identidade pessoal. É neste período que o indivíduo constrói o conceito de *eu, ou seja*, a forma como se percebe e é percebido pelo *outro*. Tal construção estabelece a base da personalidade adulta. Na sua perspetiva, quando essa base é formada com firmeza, origina uma identidade pessoal sólida. Pelo contrário, se tal não acontecer, pode desenvolver-se uma "identidade difusa", conceito proposto por Erikson, em que o indivíduo permanece em procura constante do *eu*. Essa procura origina uma "alienação pessoal" que impede "o estabelecimento de um núcleo estável da personalidade" (Sprinthall & Collins, 2003, p. 199).

1.2. Pré-adolescência: Principais desafios

Peter Blos (1998), foca aquilo que poder ser apelidado como *"processos de perturbação normal da adolescência"*, sublinhando as tensões e conflitos inevitáveis resultantes da necessidade que o adolescente tem de se tornar independente em relação aos pais. O mesmo autor considera a individuação do adolescente uma experiência dolorosa, caracterizada por sentimentos de isolamento, solidão e confusão, acompanhados por uma sensação de urgência, medo e pânico. Para Claes (1985), a adolescência é manifestamente o único período da vida onde duas regressões, a pulsional e a do *eu*, constituem uma tarefa do desenvolvimento normativo, uma vez que permitem ao adolescente o desligamento face a relações objetais passadas marcando uma posição de continuidade do *eu*.

O desafio da conquista da independência na adolescência, uma espécie de processo revolucionário em curso, depende da capacidade de mobilizar estratégias e recursos mais ou menos propícios para o desenvolvimento intrapessoal, interpessoal e social, onde o indivíduo pode ser estimulado por *"níveis de raciocínio mais elevados, mas próximos do seu"* (Castanho, 2005, p. 65). Num período marcado pela crise e pela indefinição, em que o adolescente procura definr-se, a falta de compreensão ou a incapacidade de resolver determinadas situações tornam evidente a necessidade de acompanhamento e de suporte social face ao conflito instalado. Recorrendo à perspetiva de Piaget, Castanho (2005) afirma que o desequilíbrio desencadeado por este conflito potencia a reorganização do sistema de pensamento *"pela emergência de uma estrutura cognitiva mais complexa"*.

Entre os principais desafios encontra-se o "desafio de *ser"* definido pelo exercício da responsabilidade conquistada pelo desenvolvimento de soluções autónomas face às questões colocadas pelas diferentes etapas do desenvolvimento humano ao longo da vida. Se o desenvolvimento da autonomia é um desafio iniciado na infância, para os autores Stephen, Eastman e Cornelius (1988), um dos períodos de intenso crescimento é o da adolescência. No mesmo sentido, Fleming (1993), afirmou que a autonomia corresponde a uma das tarefas desenvolvimentais mais relevantes da adolescência, sendo uma das questões mais importantes, interessantes e aliciantes desta fase. Segundo Steinberg (1987), a evolução da dependência para a autonomia constitui uma etapa longa e densa do desenvolvimento emocional, que envolve a conflitualidade psicológica, estando esta intrinsecamente ligada a vários processos - individuação, separação e formação de identidade, independência em relação aos pais na tomada de decisão e adoção de valores.

1.3. Pré-adolescência: Perspetiva desenvolvimental

A perspetiva desenvolvimental observa os processos de (des)envolvimento, isto é, os domínios e dimensões do desenvolvimento pessoal e social, segundo uma análise ecológica.

Nesta esteira, Pinto e colaboradores (2006) analisaram as relações entre o desenvolvimento da criança e a sua competência nas interações estabelecidas quotidianamente com o meio, tendo encontrado que: crianças com níveis mais elevados de desenvolvimento e que foram observadas como mais competentes na sua adaptação ao meio despendiam mais tempo em níveis sofisticados de envolvimento, nomeadamente com comportamentos simbólicos, codificados ou de jogo construtivo; as crianças que mostraram valores inferiores nas mesmas medidas de caraterísticas desenvolvimentais e adaptativas passavam mais tempo não envolvidas. Estes resultados permitem depreender a relevância do (des)envolvimento na construção de competências de adaptação ao meio, onde a vinculação assume um papel determinante. Marvin e colaboradores (2002), indicam que quando o sistema de vinculação é ativado pelas necessidades sentidas pela criança, é mobilizado o sistema de prestação de cuidados do cuidador, que irá ao encontro das mesmas. Segundo Ainsworth e colaboradores (1978), diferenças individuais na estruturação dos comportamentos de base segura estão relacionadas significativamente com: *a)* as respostas comportamentais da figura de vinculação sobre os sinais da criança; *b)* a aceitação do papel de cuidador e das próprias necessidades da criança; *c)* a cooperação com os comportamentos da criança; *d)* e a disponibilidade nas interações diárias com a criança. Assim, os comportamentos de base segura pelas figuras de vinculação são interpretados pela criança enquanto uma medida do suporte disponível, estando por isso diretamente ligados à segurança na figura de vinculação, possibilitando a exploração ativa do mundo – e, assim, o seu desenvolvimento pessoal e social (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998; Rubin, Hymel, Mills & Rose-Krasnor, 1991; Sroufe, 2000).

Perspetivando a pré-adolescência como uma fase de transição, marcada por mudanças próprias de um ciclo que liga a infância à adultez, percebe-se quando Lourenço (2006), afirma que a operacionalização do desenvolvimento exige que as mudanças ocorram de

forma a dar sentido a uma maior diferenciação, integração, complexidade e equilíbrio, uma vez que se trata de um processo transformativo e integrativo por contraponto a uma simples acumulação de aquisições desenvolvimentais. Esta perspectiva vai de encontro à que foi apresentada por Simões e Lima (2004), quando definem a pré-adolescência como um processo de desenvolvimento que acontece num período em que se verificam múltiplas transformações profundas, projetadas em vários domínios do desenvolvimento. Fisicamente, o corpo do adolescente adquire novas formas, com manifestações pubertárias visíveis, nomeadamente, o aumento do tamanho e alterações à forma do corpo, em termos de capacidade muscular e força física, transformações dos caracteres sexuais primários e secundários. Cognitivamente e a nível moral, a capacidade de operar sobre o abstrato permite-lhe construir hipóteses, supor alternativas e refletir sobre as perspetivas dos outros. Social e afetivamente, o adolescente descobre o mundo exterior, libertando-se da tutela dos pais e, simultaneamente, estabelecendo novas relações com o grupo de pares e definindo-se como um ser autónomo e independente (Fleming, 1993). O equilíbrio sinérgico entre os vários domínios do desenvolvimento produz as transformações que enquadram a constituição de uma crescente consciência de si e da sua autonomia, consideradas por Simões e Lima (2004), como capacidades vitais para a estruturação da identidade.

2. Vinculação parental

Segundo Neves (2006), várias investigações empreendidas nas décadas de 80 e 90 do século passado, demonstraram relações entre o modelo de vinculação aos pais e os modelos do *eu* (*self-models*), mas também entre os modelos de vinculação e a perceção de suporte social (Blain et al., 1993; Kahn & Antonucci, 1980; Lakey & Dickinson, 1994; Sarason *et al.* 1991; Sarason *et al.*, 1994). Apoiadas na identificação dos papeis significativos daquelas relações, vinculação aos pais–modelos do *eu* e vinculação–suporte social, as investigações

adotaram a teoria da vinculação como elemento base na interpretação do suporte social, focando principalmente as ligações emocionais e vetores de autoestima e autoconceito positivos. Estas abordagens suportam a definição de hipóteses segundo as quais se supõe que pré-adolescentes com elevada segurança na vinculação parental apresentam níveis significativamente mais elevados de autoestima e um autoconceito mais positivo e coerente em comparação com pré-adolescentes com baixa segurança na vinculação parental.

De acordo com Rice (1990), as crianças com relações seguras demonstram, em comparação com outras com uma relação de vinculação insegura: maior propensão para comportamentos de exploração e maior eficácia na resolução de problemas; maior entusiasmo na aprendizagem sobre tarefas; maior competência nas interações com os seus pares; melhor adaptação emocional; e menor dependência face aos professores. Na mesma esteira, Bowlby (1973) e Ainsworth e colaboradores (1978), apontaram que indivíduos que vivenciam relações inseguras com as figuras de vinculação na infância, mostram uma tendência para ter um número mais reduzido de figuras de vinculação ao longo do seu desenvolvimento e até resistência em alcançar suporte social. Estes autores entenderam também que existe uma possível relação entre a qualidade das relações precoces e o desenvolvimento global ao nível psicológico.

No mesmo sentido, Lopez (1995) indica que crianças dotadas de relações de vinculação seguras mostram uma maior autorregulação emocional, a capacidade de recorrer ao adulto como suporte nos momentos oportunos, e transmitem uma maior empatia e orientação cooperativas. Assim, percebe-se que a vinculação favorece uma posterior adaptação social e emocional das crianças. A vinculação relaciona-se, assim, com o suporte social, que Sarason e Sarason (1985), definem como a convicção individual de que será possível ter ajuda e empatia em caso de necessidade, no contexto de um sistema relacional individual, gerando um considerável grau de satisfação. Da mesma forma, Antunes e

Fontaine (2005), destacam que o suporte social influencia e é influenciado pela perceção que os indivíduos têm sobre si, uma vez que este constructo representa a crença de que são estimados, aumentando a satisfação com as relações mantidas com outros significativos, o interesse dos outros por si e a disponibilidade dos mesmos quando necessário.

Considerando a generalidade das perspetivas anteriores, a adolescência afirma-se como um período de vida caraterizado pela expansão das redes de apoio e pela modificação da influência de cada uma, nomeadamente das redes constituídas pelos pais e pelos pares (Antunes & Fontaine, 2005). O adolescente desenvolve novas capacidades, principalmente no que diz respeito à representação de si e dos outros, permitindo-lhe operacionalizar perspetivas sobre as pessoas/grupos significativos que se projetam na construção do autoconceito e da identidade na adolescência, em conjunto com outros processos e mecanismos desenvolvimentais.

Para Blyth (1982), existem três critérios na definição de uma pessoa significativa para o adolescente: *(1)* alguém por quem tem afeto, de onde sobressai a noção de ***vinculação***; *(2)* alguém que tem influência nas suas escolhas, decisões e valores, o que se reflecte na sua ***socialização***; e, *(3)* alguém por quem nutre admiração e com quem procura assemelhar-se, gerando ***identificação***. Estes critérios, sobre a definição de pessoa significativa, permitem a compreensão sobre os mecanismos de vinculação e a lógica envolvida na operacionalização da representação de si e dos outros. Entre a infância e a adolescência, segundo Soares (1996), a segunda constitui um período de transição entre as relações de vinculação estruturadas na infância e o estabelecimento de relações afetivas fora da família, (re)criando tarefas desenvolvimentais como a emancipação dos pais, as relações com os pares e a sedimentação da autonomia e da identidade. Desta forma, retomando a perspetiva de Rice (1990), já abordada antes, onde enuncia as dimensões do desenvolvimento potencializadas por relações

de vinculação seguras, o autor afirma que estudos apontam para a associação íntima entre a vinculação dos adolescentes aos pais com a autoestima e a adaptação social em geral.

A partir da última afirmação reconhece-se o significado da vinculação parental para a formação do *eu* em si, mas também do *eu* para com o *outro* (social), e, no fundo, no seguimento destes movimentos, do *outro* para com o *eu*. Baseando-se em vários estudos sobre o suporte parental, autores como Rueger, Malecki e Demaray (2010) e Garaigordobil (2004), sublinham a relevância do papel dos pais no ajustamento saudável, nomeadamente, indicando que níveis elevados de suporte parental estão associados a uma melhor adaptação dos adolescentes à escola, ao aumento da sua autoestima e à diminuição de *"casos"* depressivos.

A adolescência é frequentemente descrita como um período de emancipação e de independência em relação aos pais, associado a uma maior confiança e apoio entre amigos. Nessa perspetiva, Furman e Buhrmester (1992) referem que as redes de suporte social acompanham essas mudanças: o apoio dos amigos aumenta consideravelmente desde o período da infância até à adolescência, ao mesmo tempo que o apoio dos professores diminui e aquele que é prestado pelos pais permanece estável. Para Cavadas (2010), se durante a adolescência o grupo de pares se destaca como essencial na socialização e construção da identidade, a família sobressai enquanto garantia do bem-estar. A vinculação parental surge como um fator de desenvolvimento, com impacto no suporte social, nas interações e relacionamentos interpessoais e na perceção de si próprio.

2.1. Definição e pertinência do estudo

Este estudo, intitulado a *Vinculação parental e o de desenvolvimento do self: autoestima e autoconceito em pré-adolescentes*, tem como objetivo avaliar os níveis de autoestima e de um autoconceito positivo e coeso em pré-adolescentes com diferentes níveis de segurança na vinculação parental. No sentido da concretização deste objetivo central, este

estudo encontra-se estruturado em diferentes objetivos específicos: *1)* identificar o nível de segurança na vinculação parental numa amostra de pré-adolescentes portugueses; *2)* medir a autoestima em pré-adolescentes com diferentes níveis de segurança na vinculação parental; *3)* avaliar o autoconceito em pré-adolescentes com diferentes níveis de segurança na vinculação parental; *4)* analisar a relação entre a segurança na vinculação parental e a autoestima em pré-adolescentes; *5)* analisar a relação entre a segurança na vinculação parental e o autoconceito em pré-adolescentes; *6)* comparar as diferenças na autoestima e no autoconceito entre pré-adolescentes com vinculação parental segura e insegura.

A partir destes objetivos, o estudo foi delineado tendo como ponto de partida o conceito de vinculação, que serviu de enquadramento para a análise da autoestima e do autoconceito. Neste sentido, todas as hipóteses formuladas procuram explorar as relações entre estes conceitos, procurando compreender em que medida a autoestima e o autoconceito dependem da vinculação parental e de que forma essa dependência influencia o desenvolvimento do *self* em pré-adolescentes: *h1*) pré-adolescentes com elevada segurança na vinculação parental apresentam níveis significativamente mais elevados de autoestima em comparação com pré-adolescentes com baixa segurança na vinculação parental; *h2)* pré-adolescentes com elevada segurança na vinculação parental apresentam um autoconceito mais positivo e coerente em comparação com pré-adolescentes com baixa segurança na vinculação parental; *h3)* existe uma correlação positiva significativa entre a segurança na vinculação parental e a autoestima em pré-adolescentes; *h4)* existe uma correlação positiva significativa entre a segurança na vinculação parental e o autoconceito em pré-adolescentes; *h5)* pré-adolescentes com vinculação parental insegura apresentam níveis mais baixos de autoestima em comparação com aqueles com vinculação parental segura. O conjunto de hipóteses visa a definição de instrumentos de avaliação que permitam aferir os significados

da vinculação parental na construção da autoestima e do autoconceito, entendidos como dimensões essenciais do *self* e da relação entre o *eu* e o *outro*.

2.2. Teoria da Vinculação

Na perspetiva de Bowlby (1989), o estabelecimento de laços emocionais com indivíduos especiais constrói-se enquanto elemento básico da natureza humana, com início na primeira infância. Nessa fase, os laços estabelecidos com figuras de vinculação têm como objetivo a busca pela proteção, conforto e suporte. Neste sentido, para o mesmo autor, a vinculação carateriza-se: *a)* por constituir um laço afetivo que uma pessoa estabelece com outra; *b)* por perdurar no tempo; *c)* pela tendência da procura e manutenção da proximidade física e emocional em relação à figura de vinculação, principalmente face a situações stressantes (Bowlby 1969, 1973, 1980).

A Teoria da Vinculação é reconhecida como uma referência essencial na análise do desenvolvimento do indivíduo, sendo que durante a infância o estabelecimento de ligações de proximidade emocional constitui a base do desenvolvimento afetivo, social e cognitivo (Maia et al, 2008). Esta base sustenta as primeiras relações de vinculação do indivíduo. Nelas desenvolve-se a capacidade de integrar as expectativas da figura de vinculação, conciliando-as com as suas próprias necessidades. Quando essa harmonia é alcançada, torna-se possível estabelecer uma relação de vinculação segura, que assegura a proximidade e favorece a comunicação com novas figuras de vinculação (Bowlby, 1990).

Ainsworth contribuiu para o desenvolvimento da teoria da vinculação, focando a proximidade e comunicação a partir de conceitos como os de figura de vinculação e base segura, cuja operacionalização permite à criança partir para a exploração do mundo (Bretherton, 1992). Também Silva e colaboradores (2008), destacam da teoria da vinculação o foco sobre o fenómeno de base segura desenvolvido por Ainsworth, evidenciando a relação

dinâmica entre o sistema de vinculação e o sistema de exploração: possibilita a organização própria do comportamento de vinculação em torno da figura de vinculação, utilizando-a como base segura para conhecer o meio e onde pode regressar em situações de stress, ameaça e/ou perigo.

Na perspetiva de Bowlby (1989), independentemente da idade, quando um indivíduo se sente seguro tem uma maior tendência para explorar, assim como aumenta a possibilidade de distância em relação à sua figura de vinculação, sobre a qual, simultaneamente, sente urgência de proximidade quando se encontra mais cansado ou em dificuldades. Assim, a mãe de um pré-adolescente, considerada como figura de vinculação segura, é percecionada como atenta e sensível às suas necessidades, disponibilizando respostas sobre os sucessos, mas também em relação às dificuldades. Expõe, igualmente, níveis mais elevados de sensibilidade, aceitação, cooperação e disponibilidade emocional. Uma vinculação segura está associada a valores mais elevados de: competência social, partilha afetiva, competências de resolução de problemas, autonomia, perseverança, flexibilidade cognitiva, empatia, flexibilidade na gestão dos impulsos e emoções e de autoestima e autoconfiança (Ainsworth *et al.*, 1978). Contrariamente, a mãe de um pré-adolescente, caraterizada como uma figura de vinculação insegura, é observada como menos atenta e sensível às necessidades do pré-adolescente, disponibilizando respostas inapropriadas e/ou desnecessárias, expondo desconhecimento sobre os seus sentimentos, chegando mesmo a desencorajar ou rejeitar os pedidos de auxílio e conforto (Bowlby, 1989).

Considerando a pertinência da abordagem científica e heurística da Teoria da Vinculação, segundo Cardoso e Veríssimo (2013), é possível reconhecer a sua utilização ampla no estudo da parentalidade, nomeadamente, no seu potencial impacto no desenvolvimento a partir da infância e fases subsequentes, isto é, na influência das relações de vinculação precoces nos resultados desenvolvimentais.

2.3. Vinculação na pré-adolescência

Segundo Cavadas (2010), com base na Teoria da Vinculação, entende-se que as relações com as figuras significativas estabelecidas na infância, principalmente com a mãe, demonstram semelhanças com as especificidades das relações construídas na adolescência e noutros períodos do desenvolvimento. Nas duas fases, infância e adolescência, os indivíduos sentem uma maior segurança face à presença ou proximidade daqueles que são significativos, pela sua acessibilidade e prontidão para responder, constituindo uma base segura para comportamentos de exploração e apoio em momentos de instabilidade e de ameaça (Holt & Espelage, 2007).

As representações mentais sobre o *eu* e o mundo são estruturadas através da qualidade do cuidado que a figura de vinculação disponibiliza à criança, assim como das experiências que partilha com a mesma desde o nascimento. Desta forma, a criança torna-se detentora da capacidade de utilizar a relação de vinculação como um modelo de funcionamento interno, constituindo-se como uma base para as restantes interações (Silva *et al.*, 2008). Para Bowlby (1989), o modelo que o indivíduo desenvolve na primeira infância e adolescência é consideravelmente influenciado pela qualidade das interações com as figuras parentais. Para o mesmo autor (Bowlby, 1982), os processos de aquisição de novas competências cognitivas e comunicativas são vetores da complexificação dos modelos internos do *self*, que, na perspetiva de Rocha e colaboradores (2011), podem ser construídos, ativados e reconstruídos no decurso do ciclo de vida, influenciando de forma relevante as escolhas pessoais do indivíduo. Numa publicação do início do milénio, Raikes e Thompson (2005), afirmavam que a pré-adolescência se constituiu como um dos períodos do desenvolvimento mais relevantes, mas pouco estudado no âmbito do desenvolvimento de uma vinculação segura. Crocker e Wolfe (2001), sublinham que nesta fase marcada por mudanças significativas associadas à representação do *self*, os pais perduram como figuras de referência, conquistando os pares

uma maior importância uma vez que estão mais próximos e tendem a apoiar de forma mais direta o desenvolvimento do indivíduo.

Para observar a vinculação na pré-adolescência entendeu-se como relevante identificar os resultados de várias investigações abordadas por Cardoso e Veríssimo (2013), que incidiram sobre esta população. Resumidamente, os estudos concluem que crianças/pré-adolescentes, com idades entre os 9 e 12 anos, com relações de vinculação inseguras aos pais, tendem a ter pais com valores mais reduzidos no estilo autorizante. Segundo Cardoso e Veríssimo (2013), este estilo caracteriza-se por um controlo firme, acompanhado de afeto caloroso e responsividade às necessidades de crianças e adolescentes. Nestes casos, os pais favorecem a comunicação aberta e promovem a autonomia e a individualidade. Em contraste, crianças com vinculação segura aos pais apresentam resultados diferentes. Por sua vez, crianças/pré-adolescentes, com idades entre 9 e os 13 anos, com relações de vinculação ambivalentes, evidenciaram maior frequência de comportamentos educativos parentais ansiosos comparativamente com as crianças com relações de vinculação seguras. Crianças com relações de vinculação evitantes transmitiram mais frequentemente rejeição parental comparativamente com as crianças com relações de vinculação seguras. Por outro lado, as crianças/pré-adolescentes com relações de vinculação inseguras alcançaram valores significativamente superiores na rejeição parental e superproteção, e, significativamente inferiores na afetividade, comparativamente com as crianças com relações de vinculação seguras. De referir ainda que adolescentes, com idades entre os 10 e os 18 anos, sob avaliação de problemas de comportamento, mostraram que a vinculação à mãe e ao pai medeia o controlo negativo e os problemas de comportamento nos grupos entre os 10 e os 12 anos e entre os 13 e os 15 anos. Por último, numa amostra de crianças/pré-adolescentes, com idades entre os 7 e os 11 anos, as mães que proporcionam maior suporte emocional identificam nos seus filhos um comportamento de vinculação mais seguro, enquanto as mães que evidenciam

mais comportamentos de rejeição relativamente aos seus filhos entendem que estes têm um comportamento de vinculação mais inseguro.

Das abordagens anteriores é possível reconhecer indicadores sobre os diferentes impactos das distintas formas de vinculação na pré-adolescência. As formas de vinculação enquadram o (des)envolvimento da capacidade para a sua utilização como modelo de funcionamento interno, ou seja, o perfil das relações estabelecidas com pessoas significativas, externamente, projeta-se na forma como o adolescente se relaciona consigo próprio, internamente. Neste sentido interpretativo, percebe-se que não será possível compreender o indivíduo sem considerar o funcionamento do grupo familiar no qual cresceu e está integrado/inserido.

3. Autoestima

Na perspetiva de alguns autores, como Harter (1983) e Rosenberg e colaboradores (1995), a autoestima constitui um dos constructos mais abordados no domínio científico da Psicologia, tendo um lugar central em inumeráveis áreas da investigação psicológica. A autoestima enquanto imagem que o indivíduo estrutura sobre si, constitui um elemento essencial para o seu desenvolvimento emocional e social, pois tem implicações no modo como se relaciona consigo próprio e com o *outro*. Como afirmaram Crocker e Wolfe (2001), a autoestima representa um aspeto central da experiência subjetiva e da qualidade de vida dos indivíduos, sendo evidente a sugestão de que a baixa autoestima poderá estar na origem de problemas sociais, tal como que a elevada autoestima poderá apoiar a sua resolução. O conceito define-se pela avaliação que o indivíduo faz de si mesmo (Coopersmith, 1967), mais propriamente uma avaliação das suas caraterísticas globais (Rosenberg, 1979). Nestes dois sentidos a autoestima significa uma atitude de aprovação ou de rejeição de si e o autojulgamento em relação à própria competência e valor próprio (Coopersmith, 1967).

3.1. Definição e pertinência do seu estudo

No âmbito da presente investigação, a variável autoestima constitui um dos focos principais, sendo analisada em função dos diferentes níveis de segurança na vinculação parental. Neste sentido, definiram-se como objetivos específicos: *1)* avaliar a autoestima em pré-adolescentes com diferentes níveis de segurança na vinculação parental; *2)* analisar a relação entre a segurança na vinculação parental e a autoestima em pré-adolescentes; e *3)* comparar as diferenças na autoestima entre pré-adolescentes com vinculação parental segura e insegura. A realização e concretização destes objetivos permitirá testar as hipóteses: *h1)* pré-adolescentes com alta segurança na vinculação parental apresentarão níveis significativamente mais elevados de autoestima em comparação com pré-adolescentes com baixa segurança na vinculação parental; *h3)* existe uma correlação positiva significativa entre a segurança na vinculação parental e a autoestima em pré-adolescentes; e, *h5)* pré-adolescentes com vinculação parental insegura apresentarão níveis mais baixos de autoestima em comparação com aqueles com vinculação parental segura. Como se depreende dos objetivos e hipóteses formuladas, a pertinência do estudo sobre a autoestima centra-se na observação sobre as relações entre a vinculação parental e a autoestima, interpretando indicadores sobre a forma como a primeira poderá determinar positiva e proporcionalmente a segunda.

3.2. Modelos teóricos relacionados com a autoestima

Ao longo de um considerável espaço temporal no estudo da autoestima, os investigadores conceptualizaram-na como sendo um conceito psicológico unidimensional, desconsiderando as perceções distintas do *self* que a compõem e destacando uma avaliação global do valor que os indivíduos atribuem a si mesmos. Ultimamente foram desenvolvidos modelos multidimensionais hierárquicos da autoestima, baseados numa abordagem *bottom-up* onde as autoavaliações em domínios específicos estão agregadas no sentido de

delimitarem a autoestima global (Fox & Corbin, 1989; Marsh & Shavelson, 1985). A partir desta abordagem, a componente avaliativa das perceções e caraterizações de um individuo pode ser utilizada para se aludir à autoanálise como um todo (autoestima global), mas também para a avaliação do sentimento de si numa situação específica ou domínio de realização (Rosenberg et al., 1995).

A principal autora no estudo da autoestima, Rosenberg (1965, 1979), estruturou a escala mais usada na avaliação da autoestima global, a escala *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES). Rosenberg (1965) definiu autoestima como uma atitude positiva ou negativa em relação a um objeto particular, a saber, o *self*, entendendo que a autoestima global representa a totalidade de juízos de valor que um indivíduo elabora sobre si, constituindo uma avaliação de caráter geral das diversas componentes da autoestima, nomeadamente, o valor pessoal, respeito por si próprio, autoconfiança e amor próprio (Rosenberg, 1986). A partir da administração da escala RSES: uma autoestima elevada identifica que os indivíduos se valorizam, se respeitam pelo que são, não se sentindo superiores ao *outro*; uma baixa autoestima, pelo contrário, traduz uma desvalorização, insatisfação e falta de respeito dos indivíduos relativamente a si próprios (Santos & Maia, 2003). Para Rosenberg, a autoestima é desenvolvida em função de três fontes de informação: *1)* o conhecimento instantâneo sobre o *eu*; *2)* a informação sobre o *self* com origem nas opiniões/juízos do *outro*; e *3)* a forma como o *eu* pensa que as outras pessoas que lhe são importantes/significativas o veem (Rosenberg, 1979).

Para Fernandes (2012), a abordagem ao conceito de autoestima mobiliza uma outra sobre a motivação humana, em que o comportamento era entendido por Maslow (1968), como estando ligado de forma direta às necessidades primárias, inatas e fisiológicas do organismo, que o levam a agir. As categorias de necessidades, eram perspetivadas como estruturadas de acordo com a sua prioridade – fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e

de realização pessoal – em que quando um nível fosse satisfeito se passaria automaticamente ao nível seguinte. Entre as necessidades, as de estima, revelam a necessidade de respeito próprio, o sentimento de realização pessoal e de reconhecimento pelo *outro*, estando ligadas com as formas através das quais o indivíduo se vê e se avalia (Maslow, 1968). Percebe-se assim quando Burns (1979) refere que a estima é um conceito que engloba um processo avaliativo e afetivo, uma vez que o sentimento que o indivíduo desenvolve sobre si se liga a avaliações que são elaboradas sobre as suas qualidades, competências e funcionamento. Neste sentido, para Gomes (2014), a autoestima é concebida a partir das interações sociais, resultando da perceção pessoal enquanto indivíduo e do modo como outros o veem e reagem perante aquilo que é.

Para Maslow (1968), a satisfação da autoestima é responsável por sentimentos de autoconfiança, valor, capacidade, adequação, utilidade, relevância e significância para o *outro* (social). Em contrapartida, a sua insatisfação pode ser causadora de sentimentos de inferioridade, fraqueza, dependência e desamparo, projetando desmotivação no indivíduo. A satisfação da autoestima, configurando-a de forma positiva, será determinante para a qualidade de vida e bem-estar psicológico, sendo identificada como uma das caraterísticas dos indivíduos mais felizes (Myers & Diener, 1995). Na verdade, a autoestima é frequentemente perspetivada como a medida individual mais relevante para o bem-estar psicológico e identificada como uma variável de potencial considerável para projetar os benefícios psicológicos derivados de vários fatores comportamentais. Para Mruk (2006), a evidência empírica demonstra que essa caraterística individual pode estar associada a resultados negativos, nomeadamente ansiedade, depressão e agressão, mas também a indicadores de funcionamento positivo.

A evidência acumulada permite concluir que a autoestima é (re)construída ao longo de todo o desenvolvimento humano, nunca sendo definitiva, movendo-se (ou não) num

continuum de acordo com acontecimentos e história(s) de vida e o seu impacto. Por exemplo, Robins e Trzesniewski (2005), indicaram que as crianças mostram uma autoestima relativamente elevada, provavelmente devido à forma positiva mas irrealista como se perspetivam a si mesmas, sendo que esta vai decrescendo ao longo do crescimento. Segundo os mesmos autores, na adolescência a autoestima decresce, o que se justificará com a mudança na imagem corporal e outros problemas subjacentes à puberdade e à capacidade de pensar de forma abstrata sobre si e o seu futuro. Consequentemente, os adolescentes confrontam-se com cenários hipotéticos de oportunidades perdidas e expetativas frustradas.

Pode então concluir-se com o apoio da perspetiva sistematizadora de Gomes (2014,), que: *a)* a autoestima é um conceito *"fluído"* resultante da ligação de fatores ligados ao *self*, ao indivíduo e à perceção de si mesmo; *b)* a autoestima é também um conceito associado a elementos avaliativos e emocionais do autoconceito, a partir de um processo avaliativo que o indivíduo realiza sobre as suas capacidades e desempenho, *"nunca esquecendo a componente afetiva associada à identidade"*. Assim, pode concluir-se que a autoestima é desenvolvida a partir das interações sociais: a partir de um olhar próprio do indivíduo sobre o seu reflexo, assim como um outro olhar deste sobre o seu reflexo no *outro*.

3.3. Vinculação e autoestima

Na perspetiva de Bizarro (1999), na adolescência, são identificáveis domínios essenciais na estruturação da autoestima, nomeadamente a imagem corporal, aceitação do grupo de pares, desempenho escolar, competência atlética e comportamento em geral. Enquadrando estes domínios, o espaço da família onde se constitui o sentido inicial de intimidade e valor próprio, reflete a importância dos reforços parentais durante a maioria dos estádios desenvolvimentistas. A utilização destes reforços positivos apresentará várias vantagens, nomeadamente: *a)* consolidação da utilização de comportamentos adequados; *b)*

maior variabilidade comportamental; *c)* capacidade de iniciativa; e *d)* desenvolvimento e promoção de sentimentos positivos, como o bem-estar, a felicidade, satisfação, projetando também o aumento da autoestima (Guilhardi, 2002).

Por exemplo, Rosenberg (1979), afirma que adolescentes dotados de relações mais próximas com os pais apresentam uma maior probabilidade de evidenciarem níveis mais elevados de autoestima. Diversos autores, como Gaspar e colaboradores (2006), identificam vários fatores protetores da autoestima, no contexto de variáveis familiares: ausência de conflito familiar e de negligência, estabilidade, supervisão parental adequada, fronteiras bem definidas, definição de papéis, afeto, sentido de pertença, reciprocidade, confiança e qualidade na comunicação. Estes fatores constituem uma base segura, um suporte social, para a autoestima e a sua consolidação no pré-adolescente que vivencia um período crucial para o desenvolvimento pessoal (*self*) e social, descobrindo aqui a sua identidade (Duclos et al., 2006). Quando consciente do seu valor e autoestima, a sua afirmação será facilitada, assim como a expressão de ideias, opiniões, necessidade e desejos. Para Duclos e colaboradores (2006), a autoestima constitui um elemento facilitador da conquista de um lugar no grupo, estabelecendo relações com pares, que visam, principalmente, a obtenção de respeito.

A conquista da vinculação e também com ela a aquisição da autoestima permitem as avaliações dos membros familiares sobre os adolescentes, que, segundo Peixoto (2004), se relacionam com as avaliações que estes fazem de si próprios. No mesmo sentido, Plunkett e colaboradores (2007), entendem que os adolescentes desenvolvem um sentido de si e de autoeficácia fundado nas qualidades próprias que entreveem no contexto da interação com aqueles que lhe são significativos, nomeadamente, os pais. Desta forma, pode afirmar-se que as bases da autoestima começam a firmar-se nas interações entre pais e filhos, com as figuras de vinculação.

Vários autores, nomeadamente Bowlby (1973) assim como Gleitman e colaboradores (2003), aludem a vários fatores que podem afetar a autoestima, e que, segundo Kaplan e Pokorny (1969) têm a probabilidade de se projetar na idade adulta: relacionamentos amorosos inseguros e pouco saudáveis, por exemplo, abusivos, experiências infantis desagradáveis (por exemplo, medo do castigo, preocupações com as notas escolares), a separação precoce dos pais, a hospitalização de um dos pais por tempo prolongado, a violência doméstica ou o divórcio, a morte de entes queridos. Desta forma, depreende-se claramente que as experiências vividas ou reais de um indivíduo, ao longo do ciclo vital e, particularmente, durante a infância e adolescência, das quais sobressaem as que estão ligadas à vinculação e à autoestima, influenciam o seu funcionamento psíquico subsequente e a sua narrativa autobiográfica.

4. Autoconceito

O autoconceito representa uma componente essencial da identidade, tal como a autoestima, na operacionalização do sentimento de si, o *self*. Segundo Vaz Serra (1988, p.101): "O auto-conceito pode ser definido de uma forma simples, como a perceção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si.". Erikson (1972, citado por Claes, 1985) sobre a formação da identidade, com a sua dupla funcionalidade, psicológica e social, destaca a relevância do período da adolescência neste processo. Santrock (2008) referiu sobre este período que o indivíduo é aqui confrontado com a realização de tarefas psicossociais, que articuladamente podem apoiar a formação de uma identidade coerente, por contraste ao sentimento de uma difusão da identidade já referida antes. Alguns autores observaram a autoestima como uma componente de avaliação do autoconceito (Blascovich & Tomaka, 1991; Rosenberg, 1965), enquanto outros entendem que este último consiste nas perceções distintas que o indivíduo tem sobre si mesmo, isto é, corresponde à

sua autodescrição, sustentando a construção da sua imagem multifacetada (Peixoto, 1998; Vaz Serra, 1988).

Wells e Marwell (1976, citado por Vaz Serra, 1988, p. 102) sustentaram "inferido ou construído a partir de acontecimentos pessoais", o autoconceito tem a vantagem de possibilitar a descrição, explicação e predição do comportamento humano, assim como supor como o indivíduo se compreende e considera. Para Vaz Serra (1988, p. 102), o autoconceito é um constructo que apoia a compreensão da "uniformidade, a consistência e a coerência do comportamento", "a formação da identidade pessoal" e as razões pelas quais se mantêm determinados padrões de conduta ao longo do tempo. Daqui deduz-se que o autoconceito tem um papel importante como um elemento integrador.

Perspetivando o pré-adolescente, o seu perfil e enquadramento sobre o autoconceito, pode afirmar-se que este necessita de organizar e interpretar a sua individualidade de uma forma sólida e sem contradições. Ao mesmo tempo, a estruturação da identidade é um processo social que resulta de pressões externas para que selecione e invista em papéis familiares, culturais e sociais, o que lhe confere estatuto, status e posição na sociedade. Estas dinâmicas no pré-adolescente e sobre ele, refletem os desafios do percurso que podem culminar na coerência ou difusão da identidade, isto é, duas possibilidades em aberto, podendo a "crise" ser resolvida em qualquer um dos sentidos, dependendo das escolhas que o adolescente faz e das decisões que toma, provavelmente nunca sozinho.

O processo de construção de identidade é essencialmente psicossocial, sendo que no seu contexto, o autoconceito apoia a organização do "modo como se processa a informação relevante para o indivíduo" (Vaz Serra, 1988, p.103). O período da pré-adolescência é determinante para a definição de uma identidade, uma vez que é nesta fase que o *outro* reconhece a individualidade do *eu* e o integra entre si. Reconhece-se então que existe um ciclo de desenvolvimento do autoconceito fundado naquilo que o indivíduo pensa de si e no

modo como o *outro* o vê. Assim, as suas ações determinam a forma como o *outro* o observa, influenciando também as suas reações. Através destes *feedbacks* o indivíduo constitui o seu autoconceito, num ciclo contínuo ao longo do percurso biográfico.

4.1.Definição e pertinência do seu estudo

No âmbito da investigação sobre a *Vinculação parental e o desenvolvimento do self*, com foco na forma como a primeira se reflete na definição do autoconceito, o objetivo central é avaliar a variação do autoconceito em pré-adolescentes com diferentes níveis de segurança na vinculação parental. Para a concretização deste objetivo, foram definidos diversos objetivos específicos, nomeadamente: *1)* avaliar o autoconceito em pré-adolescentes com diferentes níveis de segurança na vinculação parental; *2)* analisar a relação entre a segurança na vinculação parental e o autoconceito em pré-adolescentes; *3)* comparar as diferenças no autoconceito entre pré-adolescentes com vinculação parental segura e insegura.

A testar sobre o conceito de autoconceito, foram como definidas as seguintes hipóteses: *h2)* pré-adolescentes com alta segurança na vinculação parental apresentarão um autoconceito mais positivo e coerente em comparação com pré-adolescentes com baixa segurança na vinculação parental; *h4)* existe uma correlação positiva significativa entre a segurança na vinculação parental e o autoconceito em pré-adolescentes; *h6)* pré-adolescentes com vinculação parental insegura apresentarão níveis um autoconceito mais negativo e fragmentado em comparação com aqueles com vinculação parental segura. O entendimento do *self*, do *eu*, exige a interpretação da forma como se organiza cognitivamente o autoconceito, nomeadamente através dos *inputs* no indivíduo a partir da vinculação, na pré-adolescência como período crucial da socialização.

4.2. Modelos teóricos relacionados com o autoconceito

Na pré-adolescência aumenta a importância dos pares e o sentimento de pertença ao grupo influencia o sentido de identidade. É uma fase do desenvolvimento específico do

autoconceito descrita como um período de reformulação e de diferenciação daquele (L'Ecuyer, 1985, citado por Nelas, 2018): procura da diferenciação que orienta no sentido da afirmação da identidade num autoconceito personalizado, sob interferência de três fatores: "a maturidade física, a vida académica e a conquista da autonomia pessoal" (Nelas, 2018, p.10). Os perfis polissémicos do indivíduo, do autoconceito e da sua própria construção, nesta fase do desenvolvimento, apontam à necessidade da mobilização de diferentes modelos para apreender os seus significados (possíveis) para a estruturação do *self*.

Shavelson *et al.* (1976), afirmam que a um autoconceito geral estão associados diferentes tipos de autoconceitos, cada um significativo em áreas também distintas: académico, social, emocional e físico. Os mesmos autores mencionados antes apresentaram um modelo baseado num conjunto de aspetos sobre o autoconceito: *a)* é *estruturado*, ou seja, os indivíduos classificam o conjunto amplo de informação que detêm sobre si e criam interdependências entre as categorias da classificação; *b)* é *multifacetado*, isto é, é formado por dimensões distintas com as diferentes facetas a projetarem o sistema de categorias escolhido por um indivíduo e/ou partilhado por um grupo; *c)* é *hierarquizado*, organizado de forma hierárquica, com a representação global do *self* a subdividir-se em dimensões menos globais (por exemplo, académico, social, emocional e físico) as quais, por sua vez, se segmentam em áreas mais específicas (por exemplo, o autoconceito académico a segmentar-se em autoconceito sobre as disciplinas de Português, Educação Física, Matemática, História); *d)* é *estável*, observado como representação global, mas descendo na hierarquia revela-se mais dependente da situação e menos estável; *e)* é *progressivamente multifacetado* com o desenvolvimento do indivíduo entre a infância e a idade adulta; *f) é descritivo e avaliativo* uma vez que com ele é possível ao indivíduo descrever-se e avaliar-se.

No sentido deste último ponto, Wells & Marwell (1976, citado por Vaz Serra, 1988) consideram que o autoconceito construído a partir de acontecimentos pessoais é um

constructo que apoia: *a)* a compreensão da uniformidade, *b)* a solidez e a coerência do comportamento, *c)* a formação da identidade pessoal e d) a explicação das razões para a manutenção de determinados padrões de conduta ao longo do tempo. Assim, percebe-se desta perspetiva teórica que o autoconceito desempenha um papel relevante como elemento integrador. Este mesmo papel é observado por Fitts (1972, citado por Vaz Serra, 1988) quando comprova clinicamente que o autoconceito é sensível ao bom ou ao mau ajustamento geral do indivíduo, assim como aos distúrbios da personalidade, transtornos neuróticos ou psicóticos.

Vaz Serra (1988), indicou que apresentou em 1985 o *Inventário Clínico de Auto-Conceito* (ICAC), através do qual procurou medir aspetos sociais e emocionais de autoconceito, identificando correlações negativas e altamente significativas com a ansiedade social, sentimentos depressivos na população em geral ou com perturbações emocionais em doentes psiquiátricos e com ansiedade, fobia, depressão e somatização. O mesmo autor indica que trabalhos posteriores feitos com esta escala, demonstraram a existência de uma influência específica das relações com os pais e um bom autoconceito, dependente este da boa qualidade da atmosfera familiar, assim como da relação positiva com o pai e com a mãe. Por parte dos progenitores, uma relação de tolerância, compreensão, entreajuda e incentivo para superar as dificuldades, relaciona-se bom autoconceito.

Vaz Serra (1988), apresenta outra abordagem, modelo, sobre o autoconceito, nomeadamente o treino da Auto-Imagem Idealizada criado com o objetivo de favorecer uma identidade mais positiva e melhorar a autoestima, mas também facilitar uma maior autonomia em personalidades caraterizadas como dependentes. O autor faz referência à perspetiva de Susskind (1970), segundo a qual muitos indivíduos aprendem exclusivamente a esperar fracasso e rejeição devido às suas experiências de vida. Desta forma, estes mantêm-se principalmente atentas às suas inadequações e erros, caindo para um ciclo vicioso onde a

fragilidade da opinião que têm a seu respeito as leva a evitar o envolvimento e participação em situações de desafio, que lhes podiam fornecer um sentido de competência.

Se a adolescência, a partir da pré-adolescência, constitui um período onde acontecem inúmeras variações da imagem corporal, da perceção de si mesmo sobre gostos e interesses, qualidades e defeitos, capacidades e aptidões, é aqui, também, que é sentida a contradição refletida das alterações de critério sobre a necessidade de dependência *versus* autonomia, assim como da instabilidade na perceção de si ao nível dos papéis e estatutos nas dimensões sociais (Hernaez, 1999, citado por Nelas, 2018). Nelas (2018), sublinha a evidência da afirmação da adolescência como um período onde o autoconceito como caraterística principal a instabilidade. Nesta e para além desta, a vinculação é reconhecida como uma característica essencial ao sujeito como fator do desenvolvimento do *self*, apoiado em dois eixos, a autoestima e o autoconceito.

4.3.Vinculação, autoestima e autoconceito

Neste ponto de desenvolvimento onde se procuram sistematizar relações heurísticas entre vinculação, autoestima e autoconceito, entendeu-se resgatar o exercício de compreensão sobre a adolescência baseado num trabalho intemporal publicado em 1997 por Manuela Fleming, intitulado *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*, onde a autora sistematizou conhecimento científico a partir da revisão das teorias psicológicas mais representativas e dos trabalhos de investigação produzidos, oriundos de posições teóricas distintas.

A autonomia enquanto tarefa central do desenvolvimento na adolescência, é uma construção relacional no contexto da qual se verificam mudanças nas relações e representações sobre o *eu* e o *outro*. A autonomia enquanto aquisição, significa a saída da família e o movimento pulsional progressivo para o grupo de pares, num conjunto de energias de separação-individuação, multiplicando as formas de vinculação. Nesta difusão, com a

definição e consolidação da identidade, paralelas à autonomia, acontecem o que Fleming (1997, p. 252), apelida de "rearranjos nas interações pais-filhos", onde sob regulação dos comportamentos se procura chegar a "objetos novo e enriquecidos", denunciando "o desejo de conhecimento do diferente, no próprio e no outro" (Fleming, 1997). Como destaca a autora, embora a autonomia sugira uma "certa rebelião", esta "não envolve uma ruptura ou o ataque ao vínculo emocional aos pais": "para se separar psicologicamente é preciso que o adolescente se sinta ligado aos pais através de um vínculo seguro" (Fleming, 1997, p. 253). Reforçando esta afirmação, a autora indica que a autonomização depende do encorajamento da separação psicológica, do estímulo à exploração fora da família, mas também "da dependência da qualidade emocional do vínculo que liga pais e filhos adolescentes" (Fleming, 1997).

Para Gomes (2014), a autoestima é gerada a partir das interações sociais, assim como para Guilhardi (2002), o conceito de autoestima é explicado como sendo um sentimento resultado de diversas contingências de reforço positivo de origem social. Nestes dois sentidos percebe-se que se a emoção básica for o amor, o adolescente encontra a base segura para se separar e desenvolver a sua individualidade, edificando o ideal do ego. Mais uma vez a partir desta argumentação assume-se o papel fulcral da consolidação de vínculos seguros, qualitativamente essencial para o desenvolvimento psicológico do pré-adolescente operacionalizado através da definição da autoestima e do autoconceito. Fleming (1997, p. 254), sublinha o perfil fundamental do vínculo seguro aos pais na adolescência, uma fase onde enquanto figuras de vinculação são "incapazes agora de desempenhar adequadamente a sua função de receber, conter e modificar as identificações projetivas e as emoções intensas".

Fleming (1997, p. 254), conclui que percebe o desenvolvimento psicológico do adolescente enquadrado numa "dupla espiral" da qual faz parte uma linha dupla de desenvolvimento, "a da separação-individuação e a da vinculação", separadas, mas numa

ligação próxima, que adquire formas distintas de acordo com a fase vivenciada da adolescência, inicial, média ou final. Conclui-se que a pré-adolescência, no contexto da adolescência, mas atendendo a que corresponde a uma transição entre duas fases de desenvolvimento, é caraterizada por instabilidade(s) e por paradoxo(s) promotor(es) de mudança, onde o poder para estruturar a individualidade e identidade, depende da ligação a vínculos seguros, por exemplo, com os pais. Estes vínculos nutrem a autoestima e o autoconceito, promovendo a valorização para que o pré-adolescente possa empreender a exploração necessária para o desenvolvimento das suas capacidades responsivas, enfrentando de forma positiva os desafios inerentes da identidade ou aspetos stressantes.

5. Presente estudo

O presente estudo insere-se no empreendimento crescente de abordagens dedicadas à observação da relação entre a vinculação parental e o desenvolvimento do *self*, destacando-se entre estas pelo facto de se centrar na análise dos processos de construção da autoestima e autoconceito nos contextos daqueles dois processos, numa fase peculiar do desenvolvimento pessoal pouco estudado: a pré-adolescência. Assim, o objetivo definido para o estudo foca a avaliação da variação da autoestima e autoconceito em pré-adolescentes com diferentes níveis de segurança na vinculação parental, isto é, visa interpretar o impacto da qualidade do vínculo parental sobre dimensões essenciais no desenvolvimento do *self*.

Depreende-se da apresentação anterior, que se propõe estudar o conceito de vinculação parental e sua operacionalização, com interdependências e impactos sobre os outros dois conceitos, autoestima e autoconceito. Este estudo define-se pela realização de alguns objetivos que visam apreender as especificidades das relações entre vinculação parental e o desenvolvimento do *self*, através da autoestima e autoconceito, nomeadamente, reconhecendo o nível de segurança na vinculação parental numa amostra de pré-adolescentes,

avaliando e comparando a autoestima e o autoconceito em pré-adolescentes com níveis distintos de segurança na vinculação parental, em particular, entre os estilos de vinculação segura e insegura. A pertinência do estudo é percetível através da análise de dados que testam as hipóteses orientadoras, que compreendem o conceito de vinculação parental e potenciais relações com os conceitos de autoestima e autoconceito, identificando de que forma estes dependem daquele, aumentando ou não os seus significados de forma proporcional no desenvolvimento do *self* de pré-adolescentes.

Concretizando, no âmbito do estudo propõe-se observar se pré-adolescentes com alta segurança na vinculação parental apresentam níveis significativamente mais elevados de autoestima e um autoconceito mais positivo e coerente, comparativamente com aqueles que detêm uma baixa segurança. Também se planeja confirmar a existência de uma correlação positiva significativa entre a segurança na vinculação parental e a autoestima e o autoconceito em pré-adolescente, e, por último, testar a hipótese de que pré-adolescentes com vinculação parental insegura apresentam níveis mais baixos de autoestima e um autoconceito mais negativo e fragmentado comparativamente a outros que usufruem de vinculação parental segura.

As hipóteses formuladas constituem uma rede de testes para aferir os significados da vinculação parental na definição da autoestima e autoconceito, como ingredientes essenciais do *self*, para o *eu* e as relações com o *outro* que acabam por ser uma oportunidade de ser seu reflexo. Por um lado, a pertinência do estudo sobre a autoestima centra-se na observação sobre as relações entre a vinculação parental e a autoestima, compreendendo indicadores sobre a forma como a primeira poderá condicionar/determinar positiva e proporcionalmente a segunda. Por outro, a observação reflexiva do *self* mobiliza a interpretação da forma como se organiza cognitivamente o autoconceito, nomeadamente através dos *inputs* no indivíduo a partir da vinculação, principalmente na pré-adolescência como fase essencial da socialização.

Desta forma, o estudo pode enriquecer a abordagem científica sobre processos e dimensões do desenvolvimento psicológico no período da pré-adolescência, contribuindo para a qualificação das intervenções no âmbito da Psicologia da educação, em particular da Psicologia do ensino e aprendizagem. Entende-se como fundamental para o sucesso desta área da Psicologia, nos âmbitos teórico, teórico-prático e prático, observar as dinâmicas através das quais estilos de vinculação se projetam nos constructos da autoestima e autoconceito para o desenvolvimento do *self*, ensaiado de forma significativa na fase da pré-adolescência, fase de transição para a transição da adolescência.

Capítulo II: Estudo empírico

1. Objetivos e questões de investigação

Tendo em consideração a revisão da literatura apresentada, na qual se incluiu a definição e adequação dos constructos em estudo, o presente trabalho tem como objetivo geral avaliar os níveis de autoestima e as dimensões do autoconceito (i.e., representação cognitiva e emocional que o indivíduo constrói sobre si próprio – autoconceito coeso e positivo) numa amostra de pré-adolescentes portugueses e verificar se estes níveis variam de acordo com o nível de segurança na vinculação parental. Este trabalho decompõe-se ainda em três objetivos específicos.

O *primeiro objetivo específico* propõe-se a **"Identificar o nível de segurança na vinculação parental"** numa amostra de pré-adolescentes portugueses. De acordo com Bowlby (1989) e Ainsworth (1989), a vinculação configura-se como um sistema comportamental que, mesmo após a infância, continua a ser uma referência fundamental na organização emocional e interpessoal do indivíduo. Este entendimento é corroborado por Cardoso e Veríssimo (2013), que destacam que, na pré-adolescência, o estilo de vinculação ainda influencia significativamente a perceção da relação com os pais, justificando assim a relevância de avaliar a segurança da vinculação neste período.

O *segundo objetivo específico* pretende **"Avaliar a autoestima em pré-adolescentes com diferentes níveis de segurança na vinculação parental"**. A autoestima, entendida como a avaliação subjetiva que o indivíduo faz de si próprio (Rosenberg, 1979), emerge, em grande parte, das experiências relacionais precoces e da qualidade das interações familiares. Duclos e colaboradores (2006) referem que as relações familiares positivas e afetivamente seguras contribuem para a construção de uma imagem positiva do indivíduo. Deste modo, analisar a autoestima em função da

segurança da vinculação permite compreender de que forma a relação com os pais impacta a valorização pessoal dos pré-adolescentes nesta fase da vida.

O *terceiro objetivo específico* contempla **"Avaliar o autoconceito em pré-adolescentes com diferentes níveis de vinculação parental"**. O autoconceito, enquanto representação cognitiva e emocional que o indivíduo constrói sobre si próprio (Shavelson et al., 1976; Vaz Serra, 1988), é fortemente influenciado pelo contexto relacional e pela forma como a criança é vista e tratada pelas suas figuras significativas. O impacto das relações parentais na consolidação de um autoconceito coeso e positivo está amplamente documentado (Bowlby, 1982; Fitts, 1972), sustentando a pertinência da análise desta variável em função do tipo de vinculação.

No *quarto objetivo específico* procura-se **"Analisar a relação entre a segurança na vinculação parental e a autoestima"**. Investigadores como Rocha e colaboradores (2011) evidenciaram que vínculos seguros favorecem a emergência de sentimentos de competência e valor pessoal, enquanto estilos de vinculação inseguros tendem a associar-se a níveis mais baixos de autoestima. Assim, ao verificar esta relação, pretende-se compreender de que modo a segurança afetiva conferida pelos pais favorece uma perceção resiliente do *self* (Rosenberg, 1979).

O *quinto objetivo específico* pretende **"Analisar a relação entre a segurança na vinculação parental e o autoconceito"**. Vaz Serra (1988) e Fleming (1997) referem que uma vinculação segura contribui para uma organização interna mais estável, promovendo uma representação pessoal mais consciente, equilibrada e positiva. A forma como os pais validam emocionalmente a criança interfere diretamente com a clareza e estabilidade com que esta se percebe a si própria.

O *sexto objetivo específico* propõe-se a **"Comparar os níveis de autoestima e as dimensões do autoconceito entre pré-adolescentes com vinculação parental segura e**

insegura". Estudos prévios (Cardoso & Veríssimo, 2013; Duclos et al., 2006) apontam para diferenças estatisticamente significativas nestas variáveis, de acordo com o estilo de vinculação. Esta análise comparativa permitirá fundamentar estratégias preventivas e interventivas para melhorar o ajustamento psicológico dos jovens nesta fase de transição.

Com base nos objetivos e na revisão da literatura previamente apresentada, foram definidas as seguintes hipóteses de investigação:

1. Hipótese 1 (H_1): Espera-se que pré-adolescentes com níveis mais elevados de segurança na vinculação parental apresentem níveis significativamente mais elevados de autoestima, quando comparados com os seus pares com baixa segurança na vinculação.
2. Hipótese 2 (H_2): Prevê-se que pré-adolescentes com elevada segurança na vinculação parental revelem um autoconceito mais positivo e coerente do que aqueles com baixa segurança na vinculação parental.
3. Hipótese 3 (H_3): Supõe-se a existência de uma correlação positiva significativa entre a segurança na vinculação parental e os níveis de autoestima em pré-adolescentes.
4. Hipótese 4 (H_4): Espera-se observar uma correlação positiva significativa entre a segurança na vinculação parental e o autoconceito em pré-adolescentes.
5. Hipótese 5 (H_5): Prevê-se que pré-adolescentes com vinculação parental insegura apresentem níveis mais baixos de autoestima e um autoconceito mais negativo e *"fragmentado"* (i.e., menos coeso), em comparação com os que possuem uma vinculação parental segura.

As hipóteses formuladas neste estudo fundamentam-se em teorias e estudos anteriores relacionados com a vinculação parental, autoestima e autoconceito. A Teoria da Vinculação, proposta por Bowlby, sustenta que a segurança na relação com os cuidadores primários constitui a base para um desenvolvimento emocional saudável, influenciando a forma como o indivíduo se percebe e se valoriza. A literatura científica tem demonstrado, de forma consistente, que a vinculação segura se associa a melhores resultados emocionais e psicológicos, em crianças e adolescentes, incluindo níveis mais elevados de autoestima e um autoconceito mais positivo e coeso (Bowlby, 1989; Plunkett et al., 2007; Vaz Serra, 1988).

2. Método

O presente estudo apresenta um design transversal e correlacional e o seu plano metodológico consiste numa investigação de cariz empírico com a aplicação de instrumentos de natureza quantitativa.

2.1. Participantes

A amostra do presente estudo é composta por 103 participantes, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, todos a frequentar o 2º ciclo no ensino básico no Agrupamento de Escolas Carlos Gargaté, situado na Charneca de Caparica, concelho de Almada. A média de idades é de 11 anos (*DP* = .717, [10-13]), sendo que 57 participantes são do sexo masculino (55.3%) e 46 são do sexo feminino (44.7%). No que concerne à nacionalidade, 93 participantes são portugueses (90.3%), 8 são brasileiros (7.8%), 1 é francês (1%) e 1 é cubano (1%). Importa destacar que todos os participantes possuíam fluência na língua portuguesa, condição fundamental para a sua inclusão no estudo, garantindo a homogeneidade linguística necessária à aplicação dos instrumentos. Quanto ao ano de escolaridade, 56 alunos frequentavam o 5º ano (54.4%) e 47 o 6º ano (45.6%). Em termos de residência, 89 participantes vivem no concelho de Almada (86.4%), 9 no concelho do Seixal (8.7%) e 5 no concelho de Setúbal (4.9%). No que diz respeito ao percurso escolar, a maioria (n = 94, 91.3%) afirmou nunca ter reprovado, enquanto 9 participantes (8.7%) indicaram já ter tido, pelo menos, uma retenção escolar (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Caracterização da amostra

Dados sociodemográficos	N	%
Idade (*n* = 103)		
10 anos	12	11.7
11 anos	55	53.4
12 anos	32	31.3
13 anos	4	3.9
Sexo (*n* = 103)		
Masculino	57	55.3
Feminino	46	44.7
Nacionalidade (*n* = 103)		
Portuguesa	93	90.3
Brasileira	8	7.8
Francesa	1	1
Cubana	1	1
Área de residência (*n* = 103)		
Almada	89	86.5
Seixal	9	8.7
Setúbal	5	4.9
Ano de escolaridade (*n* = 103)		
5º ano	56	54.4
6º ano	47	45.6
Histórico de reprovações (*n* = 103)		
Sem reprovações	94	91.3
Com reprovações	9	8.7

Relativamente ao **estado civil dos pais**, 74.8% dos participantes indicaram que os seus pais são casados ou vivem em união de facto, enquanto 25.2% referiram que os pais estão separados ou divorciados. No que toca à **composição habitacional**, 85 participantes (82.5%) indicaram residir apenas numa habitação, 15 (14.6%) afirmaram viver em duas casas

e 3 (2.9%) referiram viver em mais de duas habitações. Quando questionados sobre **com quem residem** na habitação principal, 73 (70.9%) vivem com ambos os pais, 16 (15.5%) com apenas um dos pais, 10 (9.7%) com um dos pais e outros familiares, 3 (2.9%) com ambos os pais e outros familiares, e 1 (1%) com os avós. Na segunda habitação (referida por 16 participantes), 10.7% indicaram viver com apenas um dos pais, e 5 (4.9%) com um dos pais e outros familiares.

Quando solicitados a descrever a sua **relação com as pessoas com quem vivem**, 74 participantes (71.8%) classificaram-na como *"Muito boa"*, 25 (24.3%) como *"Boa"*, 3 (2.9%) como *"Razoável"* e apenas 1 (1%) como *"Má"*. Este último participante justificou a sua resposta referindo sentir-se incompreendido pelo padrasto.

Do **ponto de vista académico**, 90 participantes (87.4%) afirmaram gostar de ir à escola. As razões apontadas foram: brincar e divertir-se com os amigos (2.9%), pelos amigos (28.2%), por gostarem de aprender (20.4%), pela combinação de aprender e estar com os amigos (23.3%), pelos professores e amigos (1%), pela segurança e diversão (1%), por aprender e brincar (5.8%), pelos professores (1%), por acharem a escola divertida (1%). Três participantes não responderam. Dos 13 que indicaram não gostar (12.6%), justificaram com: a escola é aborrecida (1.9%), muitos testes (1%), aulas longas (2.9%), não gostar de estudar (1.9%), muitas disciplinas (1%), ter de acordar cedo (1%), não gostar dos professores (1%), ou por se sentirem incomodados pelas pessoas (1%). Um participante não respondeu.

Relativamente à **perceção de bem-estar na escola**, 97 participantes (94.2%) referiram sentir-se bem neste contexto. Entre os principais motivos apontados encontram-se o sentimento de segurança (46.6%), o conforto (7.8%), a presença de amigos (17.5%) e a relação positiva com professores e funcionários (1%). Foram também mencionadas razões como o respeito (1%), o apoio sentido na escola (1%), o gosto pelo espaço escolar (1.9%) e o ambiente divertido (1.9%). Doze alunos não apresentaram qualquer justificação. Por outro

lado, 6 participantes (5.8%) indicaram não se sentir bem na escola, apresentando como motivos o desinteresse pelo ambiente escolar (1%), o gosto exclusivo pelos amigos (1%), a preferência por estar em casa (1%), a perceção de comportamentos desadequados por parte dos próprios (1%) e sentimentos de insegurança (1%). Um participante não especificou a sua resposta.

Quanto à perceção do seu **desempenho académico**, 12 participantes (12.6%) classificaram as suas notas como "Muitos boas", 51 participantes (49.5%) como "Boas", 38 (36.9%) descreveram como "Suficientes" e 1(1%) como "Insuficientes". Entre os satisfeitos, justificaram com: empenho (45.6%), ter boas notas (1.9%), aprender bem (1%), sentir segurança e estar com amigos (1%), notas razoáveis (1%), merecer as notas (1%), convívio com professores e amigos (1%), professores que ensinam bem (1%), apoio (1%), aprender, brincar e estar com amigos (1%) e 22 (22.3%) não responderam. Entre os insatisfeitos, 12 (11.7%) disseram precisar de melhorar, 1 (1%) referiu necessitar de apoio e 6 (5.8%) não responderam.

Relativamente à **escolaridade das mães**, a distribuição foi a seguinte: 1 participante mencionou o 4º ano (1%), 1 o 5º ano (1%), 1 o 6º ano (1%), 7 o 9º ano (6.8%), 31 o 12 ano (30.1%), 37 licenciatura (35.9%), 13 mestrado (12.6%), 1 doutoramento (1%) e 11 mencionaram não saber qual a escolaridade da mãe (10.7%). Relativamente à **situação profissional da mãe**: 93 mães estavam empregadas (90.3%), 9 desempregadas (8.7%) e 1 participante respondeu que não sabia (1%). Quanto à **escolaridade do pai**: 3 participantes mencionaram o 4º ano (2.9%), 2 o 6º ano (1.9%), 1 o 9º ano (1%), 42 o 12º ano (40.8%), 30 licenciatura (29.1%), 10 mestrado (9.7%), 1 pós-graduação (1%) e 14 não sabiam (13.6%). Relativamente à **situação profissional do pai**: 98 empregados (95.1%), 4 desempregados (3.9%) e 1 não sabia (1%).

Sobre **antecedentes familiares de ensino superior**, 83 participantes (80.6%) referiram ter familiares que frequentaram a universidade. Destes, 7 indicaram apenas um dos pais (6.8%), 23 outros familiares (22.3%), 20 um dos pais e outros (19.4%), 4 ambos os pais (3.9%) e 29 ambos os pais e outros (28.2%). 20 participantes (19.4%) indicaram que nenhum familiar frequentou o ensino superior.

Uma parte do questionário era dedicada aos **tempos livres dos participantes**, onde tiveram a hipótese de escolher até 3 opções, e as respostas foram: 3 responderam visitar museus, exposições e galerias de arte (1%), 45 fazer desporto (14.6%), 9 ouvir música e ir a concertos (2.9%), 16 ler (5.2%), 4 ir ao cinema (1.3%), 31 estar com amigos (10%), 61 estar com a família (19.7%), 39 estar ao computador, na internet e redes sociais (12.6%), 17 ver televisão, séries, documentários (5.5%), 7 dançar (2.3%), 4 escuteiros (1.3%), 17 desenhar, pintar, fotografia e artes manuais (5.5%), 9 passear ao ar livre, jardins, parques, praia (2.9%), 2 explorar o local onde vivem (0.6%), 8 estar sozinhos (2.6%), 1 conhecer sítios novos (0.3%), 11 ir ao shopping, ver lojas e fazer compras (3.6%), 22 estar com o seu animal de estimação e 3 responderam outros (1%).

Sobre as suas **áreas de interesse** (até 3 opções), 37 participantes responderam cinema (12%), 46 música (14.9%), 33 arte (10.7%), 18 ciência (5.8%), 64 desporto (20.7%), 11 literatura (3.6%), 30 história e geografia (9.7%), 39 tecnologias e informação (12.6%) e 16 responderam outros (5.2%).

Relativamente ao **local onde passam mais tempo**: 63 responderam casa (61.2%), 3 casa de familiares (2.9%), 34 escola (33%), 1 desporto (1%), 1 rua (1%) e 1 respondeu no centro de estudos (1%). Em seguida foram questionados sobre **com quem passam mais tempo** e as respostas foram: 48 com ambos os pais (46.6%), 9 com os irmãos (8.7%), 23 com ambos os pais e irmãos (22.3%), 9 com os colegas da escola (8.7%), 2 com os avós (1.9%), 9 com os amigos (8.7%), 2 com o pai (1.9%) e 1 com a mãe (1%).

Quanto ao **uso da internet**, 65 participantes acedem todos os dias (63.2%), 9 só durante a semana (8.7%), 22 só ao fim-de-semana (21.4%) e 7 raramente (6.8%). Em termos de tempo: 12 passam menos de 1 hora (14.6%), 47 entre 1-2 horas (45.6%), 19 entre 2-3 horas (18.4%), 11 entre 3-4 horas (10.7%) e 11 mais de 4 horas (10.7%). Quanto à **finalidade** (até 3 opções): 83 para pesquisa/trabalhos escolares (26.9%), 22 compras/vendas (7.1%), 6 cursos/formações (1.9%), 14 notícias (4.5%), 77 redes Sociais (24.9%), 46 email (14.9%), 4 podcasts (1.3%) e 26 responderam outros (8.4%). **Supervisão parental**: 72 afirmaram existir (69.9%) e 31 disseram que não (30.1%). Dentre os que referiram ter supervisão, 45 indicaram ambos os pais (43.7%), 25 apenas um dos pais (24.3%) e 2 responderam outros (2%).

Em **relação aos amigos**, 96 participantes (93.2%) referiram ter muitos amigos e 7 (6.8%) responderam não ter. **Locais onde conheceram os amigos** (até 3 opções): 44 responderam em atividades dos tempos livres (14.2%), 62 no desporto (20.1%), 98 na escola (31.7%), 22 na vizinhança (7.1%), 15 online (4.9%), e 10 em outros lugares (3.2%). Quanto ao **partilhar segredos**, 68 (66%) sentem-se confortáveis. A razão foi, para a maioria, confiarem nos (64.1%). Entre os 35 que não partilham (34%), 27 disseram não confiar nos amigos (26.2%) e 1 justificou com privacidade (1%). Quanto a **sentirem-se apoiados pelos amigos** em momentos difíceis: 97 (94.2%) disseram que sim, justificando com apoio (41.7%), ajuda (32%), carinho (1%), amizade (9.7%), existência de boas pessoas (1%) e proteção (1%). Entre os 6 que disseram não (5.8%), 1 indicou que os amigos têm coisas para fazer (1%), 1 que não tem amigos (1%), 2 que os amigos são maus (1.9%) e 1 que não lhe dão apoio (1%).

O processo de amostragem seguiu uma lógica de conveniência, tendo o estudo sido direcionado a indivíduos que reunissem os critérios previamente definidos. Foram considerados critérios de inclusão: (a) integrar a faixa etária dos 10 aos 13 anos; (b) residir com pelo menos um dos pais ou responsáveis legais; (c) ser fluente na língua do presente

estudo – português de Portugal; e (d) apresentação do formulário de consentimento informado, devidamente lido e assinado pelos pais ou responsáveis legais.

2.2. Instrumentos de avaliação

A recolha de dados foi realizada com recursos a um questionário sociodemográfico e a três questionários para avaliar os constructos em estudo: a escala *"Self-Perception Profile for Children de Susan Harter"* (Alves-Martins et al., 1995), que avalia o autoconceito; a "*Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)"* (Santos & Maia, 2003), que avalia a autoestima; e o *"Inventory of Parent and Peer Attachment"* (Neves, 1995), que avalia a qualidade da vinculação do adolescente à mãe, ao pai e aos amigos.

2.2.1. Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico (cf. apêndice C) utilizado no presente estudo foi construído especificamente para esta investigação pelo próprio autor, tendo como objetivo recolher informação contextual e pessoal relevante sobre os participantes. É composto por um total de 31 itens, que abrangem diferentes áreas da vida dos respondentes.

Entre os conteúdos explorados, incluem-se dados pessoais e contextuais do participante como a idade, o sexo, a nacionalidade, a localidade de residência e o ano de escolaridade frequentado. Adicionalmente, são recolhidas informações sobre a composição e dinâmica familiar, nomeadamente com quem vivem, o número de habitações frequentadas e a perceção da qualidade das suas relações familiares.

O questionário contempla ainda aspetos relativos ao percurso escolar, como o aproveitamento académico, eventuais experiências de retenção, o gosto pela escola e o bem-estar nesse contexto. Incluem-se também questões sobre a situação escolar e

profissional dos pais, bem como à eventual frequência do Ensino Superior por parte dos familiares.

Outros itens incidem sobre os interesses dos participantes, a forma como ocupam os seus tempos livres e o uso da internet – incluindo frequência, finalidade e supervisão. Por fim, são abordadas questões relacionadas com as relações de amizade, procurando compreender a existência de apoio social por parte dos pares, a facilidade na partilha de segredos e a perceção de confiança e suporte.

2.2.2. Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes

A Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes utilizada no presente estudo corresponde à adaptação portuguesa realizada por Alves-Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), baseada na versão original desenvolvida por Susan Harter (1985). Esta escala foi concebida para ser aplicada a alunos do 3º ao 6º ano de escolaridade, oferecendo uma abordagem multidimensional à avaliação do autoconceito. Vai além da simples medição global ao integrar domínios específicos, bem como uma medida independente de autoestima.

A estrutura da escala compreende seis subescalas, cada uma dedicada a um aspeto particular da perceção que o indivíduo tem de si mesmo:

1. Competência Escolar – avalia a perceção de aptidões e desempenho académico;
2. Aceitação Social – refere-se ao sentimento de aceitação pelos pares e à perceção de popularidade;
3. Competência Atlética – analisa a autoperceção de habilidades em atividades físicas e desportivas;
4. Aparência Física – aborda a perceção da imagem corporal, incluindo características como altura e peso;
5. Comportamento – avalia a perceção que a criança tem da sua própria conduta;

6. Autoestima Global – fornece uma medida independente do valor pessoal e da satisfação consigo mesma.

Cada subescala possui seis itens, constituindo 36 no total. O questionário está organizado de forma a apresentar afirmações emparelhadas, com duas localizadas à esquerda (associadas a perceções de maior competência) e outras duas à direita (associadas a perceções menos favoráveis), alterando sequencialmente entre as subescalas: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Comportamento e Autoestima Global. Esta estrutura visa reduzir a desejabilidade social e encorajar respostas mais autênticas por parte dos participantes.

As respostas são dadas numa escala de quatro pontos, variando entre 1 (baixa competência ou identificação) e 4 (alta competência ou identificação), permitindo também respostas intermédias que apresentam perceções parcialmente favoráveis ou desfavoráveis. Cada subescala pode, assim, apresentar um *score* entre 6 e 24 pontos, sendo que valores mais elevados indicam um autoconceito mais positivo nesse domínio. A interpretação dos resultados considera como um *score* entre 18 e 24 indica um autoconceito positivo e elevado no domínio avaliado, enquanto pontuações de 12 a 17 refletem um autoconceito moderado. Pontuações entre 6 e 11 sugerem um autoconceito baixo ou perceção desfavorável nesse domínio específico.

A adaptação portuguesa da escala demonstrou bons indicadores psicométricos, mantendo padrões de precisão e validade observados na versão original (Harter, 1985, citado em Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995). A consistência interna das subescalas avalia através do coeficiente alfa Cronbach, apresentou valores entre 0.62 e 0.74, sendo mais elevados nos alunos do 5º e 6º anos, comparativamente aos do 3º e 4º anos. A estabilidade temporal, aferida pela correlação de Pearson entre duas aplicações, revelou valores

adequados, com coeficientes entre 0.46 (Aceitação Social) e 0.78 (Competência Atlética), particularmente consistentes nos alunos dos anos mais avançados.

Em termos de validade fatorial, a análise foi efetuada com rotação oblíqua, utilizando cinco fatores sobre 30 itens. À exceção de três itens na subescala de Aceitação Social (itens 8, 20 e 26), todos os restantes apresentaram saturação no fator respetivo com valores acima de 0.50. Estes resultados sustentam que a adaptação portuguesa da escala respeita a estrutura original dos cinco domínios específicos do autoconceito, assegurando a sua aplicabilidade e relevância para a avaliação nesta faixa etária (Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995) (cf. anexo A).

2.2.3. Escala de Autoestima de Rosenberg

A avaliação da autoestima dos participantes foi realizada através da Escala de Autoestima de Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale* – RSES), originalmente desenvolvida por Rosenberg (1965) e adaptada para a população adolescente portuguesa por Santos e Maia (2003). Esta escala mede a autoestima geral dos indivíduos face a si próprios, refletindo o grau de autoestima percebida.

A RSES é composta por 10 itens, organizados segundo um modelo unidimensional, que avalia a autoestima como um constructo global. Desses, cinco itens apresentam formulação de forma positiva (itens 1, 3, 4, 7 e 10) enquanto os restantes cinco são formulados de forma negativa (itens 2, 5, 6, 8, 9), sendo estes últimos sujeitos a cotação invertida. Esta estrutura visa minimizar enviesamentos de resposta a favorecer uma autoavaliação mais equilibrada e reflexiva.

A resposta é dada numa escala de tipo *Likert* de quatro pontos, variando entre "Concordo fortemente" e "Discordo fortemente". Nos itens positivos, a cotação segue a ordem direta: Concordo fortemente = 4, Concordo = 3, Discordo = 2, Discordo fortemente =

1. Nos itens formulados de forma negativa, a pontuação é invertida: Concordo fortemente = 1, Concordo = 2, Discordo = 3, Discordo fortemente = 4. A pontuação total resulta da soma das respostas aos 10 itens, podendo variar entre 10 e 40 pontos, sendo que valores mais elevados indicam níveis mais positivos de autoestima.

No que se refere às propriedades psicométricas, a versão portuguesa da escala apresenta bons indicadores de validade e consistência interna, revelando-se adequada para a faixa etária em estudo. Os coeficientes alfa de Cronbach obtidos foram de 0,89 numa primeira aplicação e de 0,92 numa segunda aplicação realizada duas semanas depois, indicando uma elevada fiabilidade temporal e interna (Santos e Maia, 2003) (cf. anexo B).

2.2.4. Inventário de Vinculação aos Pais e Pares

A avaliação da vinculação foi realizada através do Inventário da Vinculação na Adolescência (IPPA), adaptado para a população portuguesa por Neves, Soares e Silva (1995, 1999), com base no *Inventory of Parent and Peer Attachment*, desenvolvido por Armsden e Greenberg (1987). Este instrumento tem como objetivo aferir a qualidade da vinculação do adolescente relativamente a três figuras significativas: mãe, pai e amigos, seguindo os pressupostos teóricos da teoria do apego de Bowlby.

O questionário é composto por 75 itens de autorresposta, distribuídos equitativamente por três escalas independentes, cada uma com 25 itens correspondentes a uma das figuras de vinculação: vinculação à mãe, vinculação ao pai e vinculação aos pares. A resposta aos itens é dada numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos, com opções que variam entre “Nunca ou Quase nunca” e “Sempre ou Quase sempre”.

Cada uma dessas escalas integra três dimensões fundamentais: **Confiança**, que avalia aspetos como a compreensão mútua, a aceitação, o respeito e a segurança emocional na relação; **Comunicação**, no que diz respeito à qualidade e extensão da comunicação verbal entre o adolescente e a figura de vinculação; e **Alienação**, que mede sentimentos de

afastamento emocional, incompreensão, rejeição e isolamento. A estrutura do questionário inclui itens de cotação direta e inversa, o que contribui para reduzir o impacto da desejabilidade social e favorecer respostas mais espontâneas e genuínas por parte dos participantes. Por exemplo, na escala de vinculação à mãe, afirmações como *"Sinto que a minha mãe não me compreende"* são cotadas de formas inversa, refletindo perceções menos positivas da relação.

A pontuação pode ser analisada a vários níveis: por dimensão, por figura de vinculação ou através de um índice global de segurança da vinculação. Esta medida composta resulta habitualmente da soma das pontuações obtidas nas subescalas de Confiança e Comunicação, subtraindo-se a pontuação da subescala de Alienação. Esta abordagem fornece uma avaliação integrada da qualidade da vinculação percebida.

A interpretação dos resultados pode também apoiar-se numa categorização dicotómica da vinculação em segura ou insegura, com base nas pontuações médias obtidas em cada escala. De acordo com os critérios definidos por Neves (1995), considera-se que um adolescente apresenta uma vinculação segura quando a sua pontuação média está acima da mediana da amostra de referência; por outro lado, uma pontuação inferior à mediana indica uma vinculação insegura. Esta abordagem baseia-se em dados relativos à amostra em estudo, não existindo valores normativos universais aplicáveis a todas as populações.

Com base nos padrões de resposta, é possível identificar seis perfis distintos de vinculação. No que respeita às figuras parentais, os perfis são os seguintes: **Concordantes Seguras** (CS), caracterizadas por uma vinculação segura com ambos os progenitores; **Concordantes Inseguras** (CI), em que a vinculação é insegura relativamente a ambos os progenitores; **Discordantes-Mãe** (DM), com vinculação segura apenas em relação à mãe; **Discordantes-Pai** (DP), com vinculação segura exclusivamente em relação ao pai. Quanto à

vinculação aos pares, o perfil é considerado **Seguro aos Amigos** (SA) quando a pontuação média se encontra acima da mediana **e Inseguro aos Amigos** (IA) quando se situa abaixo.

Do ponto de vista psicométrico, a versão portuguesa do IPPA apresenta excelentes índices de consistência interna, com coeficientes alfa de 0.92 para a escala da Mãe, 0.95 para a do Pai e 0.93 para a dos Amigos (Neves, Soares & Silva, 1999). As análises fatoriais realizadas confirmaram a estrutura tripartida das escalas, com as dimensões de Confiança, Comunicação e Alienação a replicarem com fidelidade o modelo original.

Relativamente às correlações entre as escalas, verificou-se uma correlação significativa entre a escala Mãe e a escala Pai, ao passo que nenhuma delas apresentou uma correlação estatisticamente relevante com a escala Amigos (Neves, Soares & Silva, 1999), o que sugere uma relativa independência entre os sistemas de vinculação parental e de pares. Este padrão manteve-se consistente entre participantes de ambos os sexos.

Tendo em conta a sua fundamentação teórica sólida, estrutura clara e propriedades robustas, o IPPA constitui um instrumento amplamente reconhecido para a avaliação da vinculação em adolescentes e jovens adultos, sendo frequentemente utilizado em contextos escolares, clínicos e de investigação (cf. anexo C).

2.3. Procedimento e tratamento estatístico dos dados

Antes da divulgação do estudo, foi realizado um contacto prévio com os autores dos três instrumentos utilizados, através de correio eletrónico. Apenas um dos autores respondeu favoravelmente, tendo autorizado expressamente a utilização do respetivo instrumento no presente trabalho.

O recrutamento dos participantes foi realizado presencialmente no Agrupamento de Escolas Carlos Gargaté, situado na Charneca de Caparica, concelho de Almada. O processo teve início com o pedido de autorização à entidade responsável pela Monitorização de

Inquéritos em Meio Escolar (MIME), cuja aprovação permitiu avançar com um pedido formal junto da direção do agrupamento.

Após a obtenção de todas as autorizações necessárias, os formulários de consentimento informado foram entregues aos diretores de turma, que os encaminharam aos respetivos encarregados de educação. Estes formulários incluíam uma breve introdução sobre o estudo, apresentando os seus objetivos e descrevendo o protocolo de avaliação. No mesmo documento foram assegurados os princípios éticos preconizados pela Declaração de Helsínquia, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato dos dados, a utilização exclusiva para fins académicos, e a participação voluntária, com a possibilidade de desistência a qualquer momento sem qualquer prejuízo para os participantes.

Só após a entrega dos consentimentos devidamente assinados pelos pais ou responsáveis legais se avançou para a fase seguinte. A aplicação dos instrumentos decorreu entre os dias 30 de abril e 27 de maio do ano de 2025. A recolha de dados foi realizada presencialmente, em ambiente escolar, junto de nove turmas do 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade), durante um bloco letivo de 50 minutos. Apenas os alunos que apresentaram autorização expressa dos seus pais ou responsáveis legais participaram no estudo, tendo preenchido aos instrumentos de avaliação nesse mesmo período.

Após a recolha de dados, os dados foram inicialmente organizados num ficheiro *Excel* e, posteriormente, exportados para o software *IBM SPSS Statistics*, versão 29, para tratamento estatístico.

Numa primeira fase, foi realizada uma inspeção criteriosa da base de dados, com o objetivo de detetar possíveis erros de inserção e *outliers*. Foi realizada uma análise descritiva das variáveis em estudo, através do cálculo de medidas de tendência central e de dispersão – nomeadamente média, desvio-padrão e amplitude – no caso das variáveis intervalares. Para as variáveis nominais, foram analisadas as frequências absolutas e relativas.

Com o intuito de verificar o cumprimento do pressuposto de normalidade, foi aplicado o teste de Kolmogorov-Smirnov. Dado que os resultados indicaram que a maioria das variáveis não seguia uma distribuição normal, optou-se pela utilização de testes não paramétricos nas análises subsequentes.

A análise das associações entre variáveis foi realizada com base no coeficiente de Spearman, adequado à natureza não paramétrica dos dados. Para a comparação entre dois grupos independentes, recorreu-se ao teste de Mann-Whitney, e para a comparação entre três ou mais grupos independentes, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis.

Adicionalmente, foi conduzida uma análise de regressão linear múltipla, com o objetivo de perceber se as variáveis são capazes de predizer a autoestima.

Todas as análises estatísticas foram efetuadas com recurso *software IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 29. Em todas as análises, considerou-se um nível de significância de $p<.05$.

3. Resultados

Os resultados estão organizados em: (1) resultados descritivos para as variáveis avaliadas neste estudo, (2) estudos de associação entre o autoconceito e vinculação (mãe, pai, pares); autoestima e vinculação (mãe, pai, pares); autoconceito e autoestima, (3) diferenças de grupos, entre padrões de vinculação (mãe, pai, pares), o autoconceito e a autoestima; níveis de autoestima, vinculação (mãe, pai, pares) e o autoconceito, (4) estudo das diferenças nas variáveis em estudo de acordo com as variáveis sociodemográficas, e (5) regressão linear múltipla para verificar se a vinculação (mãe, pai, pares) e o autoconceito são capazes de prever a autoestima.

3.1. Resultados descritivos

Apresentam-se na Tabela 2 os resultados descritivos para as variáveis em estudo.

Tabela 2

Medidas descritivas das variáveis em estudo

		M	*DP*	*Min-Max*
Escala de Autoconceito	Competência Escolar	15.90	4.67	6-25
	Aceitação Social	18.05	3.92	6-24
	Competência Atlética	16.06	4.20	6-24
	Aparência Física	17.62	4.64	5-24
	Comportamento	17.44	4.35	7-24
	Autoestima Global	19.12	4.01	7-24
Escala de Autoestima		30.20	4.75	19-39
Inventário da Vinculação	*Score* total vinculação materna	57.30	7.39	29-72
	Confiança materna	43.95	5.11	23-50
	Comunicação materna	36.97	5.24	19-45
	Alienação materna	23.62	4.32	9-30
	Score total vinculação paterna	54.93	11.63	3-77
	Confiança paterna	42.79	7.35	3-50
	Comunicação paterna	34.87	7.65	0-45
	Alienação paterna	22.73	5.54	0-30
	Score total vinculação amigos	53.71	13.61	-4-84
	Confiança amigos	42.29	6.56	18-50
	Comunicação amigos	35.41	7.12	12-45
	Alienação amigos	23.99	5.09	7-34

No que se refere aos resultados obtidos através da Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes, observa-se que a dimensão com média mais elevada foi a da Autoestima Global (*M* = 19.12; *DP* = 4.01, 7-24), seguida da Aceitação Social (*M* = 18.05; *DP* = 3.92, 6-24), refletindo uma perceção favorável por parte dos participantes quanto à aceitação pelos pares e à sua autoestima geral. Em contrapartida, a dimensão com menor média foi a da Competência Escolar (*M* = 15.90; *DP* = 4.67, 6-25), sugerindo uma perceção ligeiramente mais reservada relativamente ao próprio desempenho académico. Os desvios-padrão apontam para uma variabilidade moderada nas respostas, o que indica alguma diversidade nas experiências e perceções entre os participantes.

Relativamente à Escala de Autoestima de Rosenberg, os dados revelam uma média global de 30.20 (*DP* = 4.75), com pontuações a variar entre 19 e 39. Estes resultados permitem inferir que os participantes apresentam, de forma geral, níveis elevados de autoestima, considerando que a pontuação máxima possível na escala é de 40 pontos. A distribuição dos *scores* junto ao limite superior do intervalo de resposta reforça esta tendência positiva na forma como os pré-adolescentes percecionam o seu valor pessoal.

No que diz respeito à avaliação da vinculação com as figuras significativas, os dados relativos à vinculação materna revelaram um *score* total de 57.30 (*DP* = 7.39, 29-72). A dimensão com pontuação mais elevada foi a de Confiança materna (*M* = 43.95; *DP* = 5.11, 23-50), seguida da Comunicação com a mãe (*M* = 36.97; *DP* = 5.24, 19-45). A dimensão com menor média foi a Alienação materna (*M* = 23.62; *DP* = 4.32, 9-30), o que está em consonância com a natureza negativa deste domínio. Estes resultados sugerem que, na generalidade, os participantes percecionam a relação com a figura materna como segura e positiva.

No que respeita à vinculação paterna, foi registada um *score* total de 54.93 (*DP* = 11.63, 3-77). Tal como na vinculação materna, a dimensão com maior média foi a de

Confiança paterna (*M* = 42.79; *DP* = 7.35, 3-50), e a mais baixa foi a Alienação paterna (*M* = 22.73; *DP* = 5.54, 0-30). Verificou-se, contudo, uma maior dispersão nos dados relacionados com o pai, especialmente ao nível de *score* total, o que poderá indicar uma maior heterogeneidade nas experiências de vinculação com esta figura.

Relativamente à vinculação aos pares, o *score* total foi de 53.71 (*DP* = 13.61, -4-84). A Confiança nos amigos apresentou a média mais elevada (*M* = 42.29; *DP* = 6.56, 18-50), seguida da Comunicação com os amigos (*M* = 35.41; *DP* = 7.12, 12-45). Tal como nas outras figuras de vinculação, a dimensão de Alienação voltou a registar o valor mais baixo (*M* = 23.99; *DP* = 5.09, 7-34), sugerindo perceções globalmente positivas quanto ao suporte emocional e à qualidade das relações de amizade entre os participantes deste estudo (cf. Tabela 2).

Apresentam-se na Tabela 3 as frequências relativas para as variáveis em estudo.

Tabela 3

Frequências das variáveis em estudo

			n	*%*
Autoconceito (n=103)	Competência Escolar	Baixo	19	18.4
		Moderado	44	42.7
		Elevado	40	38.8
	Aceitação Social	Baixo	9	8.7
		Moderado	29	28.2
		Elevado	65	63.1
	Competência Atlética	Baixo	15	14.6
		Elevado	50	48.5
		Moderado	38	36.9
	Aparência Física	Baixo	11	10.7
		Moderado	36	35.0
		Elevado	56	54.4
	Comportamento	Baixo	12	11.7
		Moderado	41	39.8
		Elevado	50	48.5
	Autoestima Global	Baixo	7	6.8
		Moderado	21	20.4
		Elevado	75	72.8
Estilos de Vinculação (n=103)	Vinculação Materna	Insegura	49	47.6
		Segura	54	52.4

Estilos de Vinculação (n= 103)	Vinculação Paterna	Insegura	46	44.7
		Segura	57	55.3
	Vinculação com os Pares	Insegura	51	49.5
		Segura	52	50.5
Perfil Parental (n= 103)		Concordante Segura	38	36.9
		Discordante-Mãe	16	15.5
		Discordante-Pai	19	18.4
		Concordante Insegura	30	29.1
Perfil com os Pares (n=103)		Inseguro aos Amigos	51	49.5
		Seguro aos Amigos	52	50.5

A análise da distribuição dos participantes pelas diferentes dimensões do autoconceito evidencia uma tendência maioritária para níveis elevados nas várias áreas avaliadas. Na dimensão da Autoestima Global, 72.8% dos participantes apresentaram um nível elevado, sendo este o domínio com maior percentagem de respostas positivas. Em contraste, apenas 6.8% dos participantes registaram um nível baixo nesta dimensão. No que respeita à Aceitação Social, 63.1% dos participantes referiram um nível elevando, enquanto 8.7% indicaram um nível baixo.

Relativamente às dimensões de Aparência Física e de Comportamento, observaram-se também percentagens significativas de scores elevados, respetivamente com 54.4% e 48.5%. A dimensão da Competência Atlética revelou uma distribuição mais equilibrada: 48.5% dos participantes situaram-se no nível elevado, 36.9% no nível moderado e 14.6% no nível baixo. Por fim, a Competência Escolar foi a dimensão com menor percentagem de participantes em nível elevado (38.8%), destacando-se pela maior incidência de níveis moderados (42.7%) e por 18.4% dos participantes terem revelado perceções desfavoráveis nesta área.

No que se refere aos estilos de vinculação percebidos, e com base na categorização em Estilos Seguros e Inseguros, observou-se uma ligeira predominância de vinculação segura relativamente à mãe (52.4%), face a 47.6% que apresentaram um Estilo Inseguro. No caso da vinculação ao pai, 55,3% dos participantes manifestaram um Estilo Seguro, enquanto 44.7%

apresentaram um Estilo Inseguro. Já no que respeita à vinculação com os pares, os resultados revelaram uma distribuição bastante equilibrada entre os participantes com vinculação segura (50.5%) e insegura (49.5%).

No que diz respeito ao perfil de vinculação parental, verificou-se que 36.9% dos participantes apresentaram uma vinculação segura tanto com a mãe como com o pai (perfil Concordante Seguro), enquanto 29.1% manifestaram uma vinculação insegura com ambos os cuidadores (perfil Concordante Inseguro). Foram ainda identificadas situações de vinculação discordante, ou seja, perceções divergentes entre a vinculação às duas figuras parentais: 15.5% dos participantes apresentaram um perfil Discordante-Mãe (vinculação segura com a mãe e insegura com o pai), e 18.4% enquadraram-se no perfil Discordante-Pai (vinculação segura com o pai e insegura com a mãe), perfazendo um total de 33.9% de perfis discordantes.

Por fim, relativamente ao perfil de vinculação com os pares, os dados mostram uma divisão praticamente equitativa entre participantes com perfil seguro (50.5%) e inseguro (49.5%), refletindo a diversidade das experiências relacionais no contexto dos pares (cf. Tabela 3).

3.2. Estudos de Associação

Com o objetivo de compreender possíveis associações entre variáveis, procedeu-se à realização de análises correlacionais entre: (1) o autoconceito e a vinculação (mãe, pai, pares); (2) a autoestima e a vinculação (mãe, pai, pares); (3) o autoconceito e a autoestima;

Antes de prosseguir para as análises, foi efetuada a verificação da normalidade da distribuição das variáveis da amostra, pressuposto fundamental para a aplicação de testes paramétricos. Para tal, recorreu-se ao teste de Kolmogorov-Smirnov, cujos resultados indicaram que a maioria das variáveis não apresentava uma distribuição normal (p<0.05).

perante estes resultados, optou-se pela utilização de testes não paramétricos nas análises subsequentes.

3.2.1. Autoconceito e Vinculação (mãe, pai, pares).

Os resultados referentes às análises de associação entre o autoconceito e a vinculação (mãe, pai, pares) apresentam-se na Tabela 4.

Tabela 4

Associações entre as variáveis autoconceito e vinculação (mãe, pai, pares).

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
1.Competência Escolar	-	.341**	.218*	.169	.287**	.278**	.225*	-.074	.182	-.017	.093	.138	.232*	.039	.154	.154	.180	.080
2.Aceitação Social		-	.369**	.325**	.273**	.532**	.209*	.052	.129	.083	.227*	.194*	.240*	.112	.185	.170	.275**	.059
3.Competência Atlética			-	.352**	.213*	.266**	.111	.066	.155	-.017	.210*	.222*	.053	.223*	.002	-.014	.150	-.070
4.Aparência Física				-	.250*	.645**	.219*	.137	.159	.187	.228*	.157	.001	.219*	.137	.110	.100	.095
5.Comportamento					-	.373**	.189	.024	.032	.124	.163	.055	.024	.099	.156	.088	.042	.075
6.Autoestima Global						-	.241*	.115	.202*	.160	.267**	.201*	.203*	.149	.264**	.127	.259**	.060
7.Confiança Materna							-	.432**	.503**	.719**	.453**	.299**	.221*	.344**	.277**	.230*	.307**	.142
8.Comunicação Materna								-	.496**	.688*	.271**	.375**	.187	.327**	.203*	.294**	.135	.254**
9.Alienação Materna									-	.092	.200*	.381**	.512**	.063	.288*	.226*	.296**	.153
10.Score total Vinculação materna										-	.360**	.234*	-.060	.442**	.126	.226*	.085	.184
11.Confiança Paterna											-	.560*	.467**	.729**	.475**	.377**	.289**	.352**
12.Comunicação Paterna												-	.512**	.783**	.444**	.419**	.205*	.389**
13.Alienação Paterna													-	.120	.381**	.238*	.340**	.173
14.Score total Vinculação Paterna														-	.348**	.378**	.119	.382**
15.Confiança Pares															-	.727**	.409**	.743**
16.Comunicação Pares																-	.079	.920**
17.Alienação Pares																	-	-.142
18.Score total Vinculação Pares																		-

*. A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível .01 (extremidades).

Mãe. No que diz respeito à vinculação com a mãe, verificou-se que a dimensão da confiança apresenta correlações fracas, positivas e significativas com a competência escolar (r = .225, p = .022), a aceitação social (r = .209, p = .034), a aparência física (r = .219, p = .027) e a autoestima global (r = .241, p = .014). As associações com a competência atlética (r = .111, p = .266) e o comportamento (r = .189, p = .056) não foram significativas. A comunicação com a mãe não revelou correlações significativas com nenhuma subescala do autoconceito, mantendo-se as associações muito fracas, com valores como: a competência escolar (r = -.074, p = .459) e a autoestima global (r = .115, p = .249). A alienação materna revelou uma correlação fraca e significativa com a autoestima global (r = .202, p = .041), sendo os restantes valores não significativos. Já o *score* total da vinculação à mãe não demonstrou qualquer associação significativa com as subescalas do autoconceito, apresentando valores muito baixos, a competência escolar (r = -.017, p = .864) e a autoestima global (r = .160, p = .107).

Pai. Relativamente à vinculação com o pai, a dimensão da confiança revelou correlações fracas, positivas e significativas com a aceitação social (r = .227, p = .021), a competência atlética (r = .210, p = .033), a aparência física (r = .228, p = .021) e a autoestima global (r = .267, p = .006). As correlações com a competência escolar (r = .093, p = .352) e o comportamento (r = .163, p = .100) não atingiram significância. A comunicação com o pai apresentou correlações significativas com a aceitação social (r = .194, p = .050), a competência atlética (r = .222, p = .024) e a autoestima global (r = .201, p = .042), não sendo significativas com as restantes variáveis. A alienação para com o pai demonstrou correlações fracas e significativas com a competência escolar (r = .232, p = .018), a aceitação social (r = .240, p = .015) e a autoestima global (r = .203, p = .039), sem significância nas restantes. Por sua vez, o *score* total da vinculação paterna revelou correlações fracas e significativas com a

competência atlética (r = .223, p = .023) e a aparência física (r = .219, p = .026), sendo as restantes associações, como com a autoestima global (r = .149, p = .133), não significativas.

Pares. No que diz respeito à vinculação com os pares, a dimensão da confiança apresentou uma correlação fraca, positiva e altamente significativa com a autoestima global (r = .264, p = .007). As restantes associações, como com a competência escolar *(*r = .154, p = .120) ou o comportamento (r = .156, p = .116), não foram significativas. A comunicação com os pares não estabeleceu nenhuma correlação significativa com as subescalas, apresentando valores baixos como com a competência atlética (r = -.014, p = .892) e a autoestima global (r = .127, p = .200). A alienação para com os pares mostrou correlações fracas, positivas e altamente significativas com a aceitação social (r = .275, p = .005) e a autoestima global (r = .259, p = .008), sendo os restantes valores não significativos. O *score* total de vinculação aos pares não se correlacionou significativamente com nenhuma das subescalas do autoconceito, como com a competência escolar (r = .080, p = .420) ou a autoestima global (r = .060, p = .545) (cf. Tabela 4).

3.2.2. Autoestima e vinculação (mãe, pai, pares).

Os resultados referentes às análises de associação entre a autoestima e a vinculação (mãe, pai, pares) apresentam-se na Tabela 5.

Tabela 5

Associações entre as variáveis autoestima e vinculação (mãe, pai, pares).

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1.Confiança Materna	-	.432**	.503**	.719**	.453**	.299**	.221*	.344**	.277**	.230*	.307**	.142	.256**
2.Comunicaçao Materna		-	.496**	.688**	.271**	.375**	.187	.327**	.203*	.294*	.135	.254**	.172
3.Alienação Materna			-	.092	.200*	.381**	.512**	.063	.288**	.226*	.296**	.153	.297**
4. Score total Vinculação Materna				-	.360**	.234*	-.060	.442**	.126	.226*	.085	.184	.095
5.Confiança Paterna					-	.560**	.467**	.729**	.475**	.377**	.289**	.352**	.340**
6.Comunicação Paterna						-	.512**	.783**	.444*	.419**	.205*	.389**	.222*
7.Alienação Paterna							-	.120	.381**	.238*	.340**	.173	.250*
8.Score total Vinculação Paterna								-	.348**	.378**	.119	.382**	.178
9.Confiança Pares									-	.727*	.409**	.743**	.240*
10.Comunicação Pares										-	.079	.920**	.150
11. Alienação Pares											-	-.142	.388*
12. Score total Vinculação Pares												-	.048
13.Autoestima													-

*. A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível .01 (extremidades).

Mãe. No que respeita à vinculação com a mãe, verificou-se uma correlação fraca, positiva e estatisticamente significativa entre a confiança materna e a autoestima (r = .256, p = .009). A comunicação com a mãe também estabeleceu uma correlação fraca, positiva e significativa com a autoestima (r = .172, p =.082). Já a alienação materna apresentou uma associação fraca, positiva e significativa com a autoestima (r = .297, p = .002). Por fim, o *score* total da vinculação à mãe não revelou uma correlação significativa com a autoestima (r = .095, p = .341).

Pai. Relativamente à vinculação com o pai, observaram-se correlações fracas, positivas e estatisticamente significativas entre todas as dimensões e a autoestima. A confiança paterna correlacionou-se com a autoestima de forma significativa (r = .340, p<.001), assim como a comunicação (r = .222, p = .024) e a alienação (r = .250, p = .011). O *score* total da vinculação ao pai também apresentou uma correlação fraca, positiva, significativa com a autoestima (r = .178, p = .072).

Pares. No que se refere à vinculação com os pares, a confiança demonstrou uma correlação fraca, positiva e significativa com a autoestima (r = .240, p = .015). A comunicação com os pares também revelou uma correlação fraca e significativa (r = .150, p = .132). A alienação apresentou uma associação fraca, positiva e significativa (r = .388, p<.001). O score total da vinculação aos pares, por sua vez, não apresentou correlação significativa com a autoestima (r = .048, p = .633) (cf. Tabela 5).

3.2.3. Autoconceito e Autoestima.

Os resultados referentes às análises de associação entre o autoconceito e a autoestima apresentam-se na Tabela 6.

Tabela 6

Associações entre as variáveis autoconceito e autoestima

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.Competência Escolar	-	.341**	.218*	.169	.287**	.278**	.375**
2.Aceitação Social		-	.369**	.325**	.273**	.523**	.463**
3.Competência Atlética			-	.352**	.213*	.266**	.336**
4.Aparência Física				-	.250*	.645**	.457**
5.Comportamento					-	.373**	.231*
6.Autoestima Global						-	.525**
7. Autoestima (RSES)							-

Nota. RSES = Escala de Autoestima de Rosenberg

*. A correlação é significativa ao nível .05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível .01 (2 extremidades).

A análise das associações entre as variáveis de autoconceito e autoestima revelou a existência de correlações positivas, na sua maioria estatisticamente significativas, indicando que perceções mais favoráveis nas diferentes dimensões do autoconceito tendem a associar-se a níveis mais elevados de autoestima global e de autoestima, esta última medida através da Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES).

Especificamente, a perceção de competência escolar apresentou correlações fracas a moderadas, positivas e significativas com a aceitação social (r = .341, p <.001), a competência atlética (r = .218, p = .027), o comportamento (r = .287, p = .088), a autoestima global (r = .278, p = .003), e a autoestima (RSES) (r = .375, p = .005).

A dimensão da aceitação social correlacionou-se positivamente com todas as variáveis analisadas, destacando-se as associações com a competência atlética (r = .369, p <.001), a aparência física (r = .325, p <.001), a autoestima global (r = .523, p = .005) e a autoestima (RSES) (r = .463, p <.001).

A competência atlética evidenciou também correlações positivas e significativas com a aparência física (r = .352, p <.001), o comportamento (r = .213, p = .031), a autoestima global (r = .266, p = .007) e a autoestima (RSES) (r = .336, p <.001).

No que concerne à aparência física, observaram-se associações positivas com o comportamento (r = .250, p = .011), a autoestima global (r = .645, p <.001) e a autoestima (RSES) (r = .457, p <.001).

Por fim, foi identificada uma correlação moderada e significativa entre a subescala autoestima global do instrumento que avalia o autoconceito e a medida de autoestima do instrumento RSES (r = .525, p <.001) (cf. Tabela 6).

3.3.Estudos das diferenças

Com estes estudos pretendemos analisar se existem diferenças entre indivíduos classificados como seguros e inseguros (mãe, pai, pares) no que diz respeito ao autoconceito e autoestima; se existem diferenças entre os indivíduos com diferentes níveis de autoestima (baixo, moderado, elevado) no que diz respeito à vinculação e autoconceito.

3.3.1. Padrões de Vinculação, Autoconceito e Autoestima.

Os resultados referentes às análises de comparação entre as variáveis – padrões de vinculação, autoconceito e autoestima apresentam-se na Tabela 7.

Tabela 7

Diferenças no autoconceito e na autoestima de acordo com os padrões de vinculação (mãe, pai, pares)

			Padrões de vinculação				
			Seguro	Inseguro			
			Posto médio	Posto médio	*U*	*Z*	*p*
Mãe	Autoconceito	Competência Escolar	51.53	52.52	1297.50	-.169	.340
		Aceitação Social	52.95	50.95	1271.50	-.341	.733
		Competência Atlética	52.13	51.86	1316.00	-.046	.963
		Aparência Física	56.17	47.41	1098.00	-1.490	.136
		Comportamento	56.11	47.47	1101.00	-1.471	.141
		Autoestima Global	55.44	48.20	1137.00	-1.236	.216
	Autoestima		54.67	49.06	1179.00	-.954	.340
Pai	Autoconceito	Competência Escolar	53.02	50.74	1253.00	-.386	.700
		Aceitação Social	56.52	46.40	1053.50	-1.715	.086
		Competência Atlética	57.78	44.84	981.50	-2.192	.028
		Aparência Física	57.48	45.21	998.50	-2.079	.038
		Comportamento	54.05	49.46	1194.00	-.779	.436
		Autoestima Global	57.27	45.47	1010.50	-2.006	.045
	Autoestima		57.61	45.05	991.50	-2.126	.034
Pares	Autoconceito	Competência Escolar	49.76	54.28	1209.50	-.771	.441
		Aceitação Social	50.88	53.14	1268.00	-.384	.701
		Competência Atlética	51.34	52.68	1291.50	-.228	.820
		Aparência Física	54.34	49.62	1204.50	-.804	.422
		Comportamento	53.29	50.69	1259.00	-.443	.657
		Autoestima Global	52.78	51.21	1285.50	-.269	.788
	Autoestima		51.48	52.53	1299.00	-.179	.858

Mãe. No que respeita às comparações entre os padrões de vinculação (seguro vs. inseguro), os resultados obtidos indicam que, relativamente à vinculação com a mãe, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em nenhuma das dimensões avaliadas. Os postos médios dos participantes com padrões de vinculação seguro e inseguro apresentaram valores semelhantes, não se observando diferenças significativas ao nível da competência escolar (U = 1297.50; Z = -0.169; p = .340), aceitação social (U = 1271.50; Z = -0.341; p = .733), competência atlética (U = 1316.00; Z = -0.046; p = .963), aparência física (U = 1098.00; Z = -1.490; p = .136), comportamento (U = 1101.00; Z = -1.471; p = .141), autoestima global (U = 1137.00; Z = -1.236; p = .216) e autoestima (U = 1179.00; Z = -0.954; p = .340).

Pai. Por outro lado, no que se refere à vinculação com o pai, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com vinculação segura e insegura em diversas dimensões. Os adolescentes que relataram uma vinculação segura à figura paterna apresentaram níveis significativamente mais elevados de competência atlética (U = 981.50; Z = -2.192; p = .028), aparência física (U = 998.50; Z = -2.079; p = .038), autoestima global (U = 1010.50; Z = -2.006; p = .045) e autoestima (U = 991.50; Z = -2.126; p = .034). verificou-se ainda uma tendência marginalmente significativa na dimensão da aceitação social (U = 1053.50; Z = -1.715; p = .086). Em contrapartida, não foram identificadas diferenças significativas ao nível da competência escolar (p = .700) e do comportamento (p = .436).

Pares. Quanto à vinculação com os pares, os dados analisados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os participantes com padrões de vinculação seguro e inseguro em nenhuma das variáveis em estudo. As diferenças entre os postos médios foram pouco expressivas e estatisticamente não significativas para todas as dimensões do autoconceito e da autoestima: competência escolar (U = 1209.50; Z = -0.771; p = .441),

aceitação social (U =1268.00; Z = -0.384; p = .701), competência atlética (U = 1291.50; Z = -0.228; p = .820), aparência física (U = 1204.50; Z = -0.804; p = .422), comportamento (U = 1259.00; Z = -0.443; p = .657), autoestima global (U = 1285.50; Z = -0.269; p = .788) e autoestima (U = 1299.00; Z = -0.179; p = .858) (cf. Tabela 7).

3.3.2. Autoestima Global, Vinculação e Autoconceito.

Os resultados referentes às análises de comparação entre variáveis – níveis de autoestima, autoconceito e vinculação (mãe, pai, pares) apresentam-se na Tabela 8.

Tabela 8

Diferenças no autoconceito e na vinculação de acordo com os níveis de autoestima

		Níveis de Autoestima					
		Baixo	Moderado	Elevado			
		Posto médio	Posto médio	Posto médio	*H*	*gl*	*p*
Autoconceito	Competência Escolar	47.79	42.10	55.17	3.308	2	.191
	Aceitação Social	28.21	33.26	59.47	17.524	2	<.001
	Competência Atlética	27.43	47.60	55.53	6.269	2	.004
	Aparência Física	4.86	28.71	62.92	40.435	2	<.001
	Comportamento	35.71	34.19	58.51	13.187	2	.001
Vinculação	Score total Vinculação Mãe	25.21	50.21	55.00	6.477	2	.039
	Score total Vinculação Pai	22.64	55.95	53.63	7.367	2	.025
	Score total Vinculação Pares	41.43	53.14	52.67	.946	2	.623

Procedeu-se à análise das diferenças nos níveis de autoconceito e de vinculação em função dos diferentes níveis de autoestima (baixo, moderado e elevado). Os resultados obtidos através do teste de Kruskal-Wallis evidenciaram diferenças estatisticamente significativas em várias dimensões do autoconceito. Especificamente, observou-se que os

participantes com níveis elevados de autoestima apresentaram postos médios superiores nas dimensões de aceitação social (H = 17.524; p <.001), competência atlética (H = 6.269; p = .004), aparência física (H = 40.435; p = .001) e comportamento (H = 13.187; p = .001), em comparação com os participantes com autoestima baixa ou moderada. A única dimensão do autoconceito que não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos foi a competência escolar (H = 3.308; p = .191).

No que respeita à vinculação, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no *score* total da vinculação com a mãe (H = 6.477; p = .039) e com o pai (H = 7.367; p = .025), sendo os adolescentes com autoestima elevada aqueles que apresentaram os postos médios mais elevados. Em contraste, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no score total da vinculação com os pares (H = 0.946; p = .623) (cf. Tabela 8).

3.4. Estudos das diferenças em função das variáveis sociodemográficas

A fim de se verificar se existem diferenças nas variáveis autoconceito, autoestima e vinculação procedeu-se à análise de acordo com as variáveis sociodemográficas: (1) sexo (2) ano de escolaridade (3) estado civil dos pais (4) resposta à pergunta: *"gostas de ir à escola?"* (5) resposta à pergunta: "*sentes-te bem na escola?"*

3.4.1. Sexo.

Os resultados referentes à avaliação de diferenças entre autoconceito, autoestima e vinculação (mãe, pai, pares) de acordo com o sexo apresentam-se na Tabela 9.

Tabela 9

Diferenças no autoconceito, autoestima e vinculação de acordo com o sexo

		Sexo						
		Masculino		Feminino				
		Posto médio	Soma de Classificações	Posto médio	Somas das Classificações	*U*	*Z*	*p*
Autoconceito	Competência Escolar	57.04	3251.50	45.75	2104.50	1023.500	-1.913	.056
	Aceitação Social	53.20	3032.50	50.51	2323.50	1242.500	-.456	.648
	Competência Atlética	54.43	3102.50	48.99	2253.50	1172.500	-.921	.357
	Aparência Física	51.23	2920.00	52.96	2436.00	1267.000	-.293	.770
	Comportamento	42.54	2425.00	63.72	2931.00	772.000	-3.588	<.001
	Autoestima Global	51.75	2949.50	52.32	2406.50	1296.500	-.097	.923
Autoestima		55.31	3152.50	47.90	2203.50	1122.500	-1.254	.923
Vinculação	Score total Vinculação Mãe	54.02	3079.00	49.50	2277.00	1196.000	-.764	.445
	Score total Vinculação Pai	53.03	3022.50	50.73	2333.50	1252.500	-.389	.698
	Score total Vinculação Pares	46.30	2639.00	59.07	2717.00	986.000	-2.158	.031

Procedeu-se à análise das diferenças nas dimensões do autoconceito, da autoestima e da vinculação em função do sexo dos participantes. Os resultados obtidos através do teste de Mann-Whitney, de um modo geral, não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na maioria das variáveis analisadas. Ainda assim, algumas exceções merecem destaque.

No que respeita às dimensões do autoconceito não se observaram diferenças significativas entre sexos ao nível da competência escolar (U = 1023.500; Z = -1.913; p = .056), aceitação social (U = 1242.500; Z = -0.456; p = .648), competência atlética (U = 1172.500; Z = -0.921; p = .357), aparência física (U = 1267.000; Z = -0.293, p = .770) e autoestima global (U = 1296.500; Z = -0.097; p = .923). a dimensão do comportamento foi a única que apresentou uma diferença estatisticamente significativa entre sexos, com as raparigas a revelaram uma perceção mais positiva do seu comportamento (U = 772.000; Z = -3.588; p<.001). O posto médio das raparigas foi de 63,72, comparativamente a 42,45 nos rapazes.

No que concerne à autoestima, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas (U = 1122.500; Z = -1.254; p = .923). Ainda assim, os rapazes apresentaram postos médios ligeiramente superiores (55.31) face às raparigas (47.90), sem que esta diferença se traduzisse em significância estatística.

Relativamente à vinculação, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos *scores* totais da vinculação com a mãe (U = 1196.000; Z = -0.764; p = .445) nem com o pai (U = 1252.500; Z = -0.389; p = .698). Contudo, no que diz respeito à vinculação com os pares, registou-se uma diferença significativa entre sexos, sendo as raparigas aquelas que reportaram uma perceção mais positiva da relação com os amigos (U = 986.000; Z = -2.158; p = .031). O posto médio das raparigas foi de 59.07, comparativamente a 46.30 nos rapazes (cf. Tabela 9).

3.4.2. Ano de escolaridade.

Os resultados referentes à avaliação de diferenças entre autoconceito, autoestima e vinculação (mãe, pai, pares) de acordo com o ano de escolaridade apresentam-se na Tabela 10.

Tabela 10

Diferenças no autoconceito, autoestima e vinculação de acordo com o ano de escolaridade

		Ano de escolaridade						
		5º ano		6º ano				
		Posto médio	Soma de Classificações	Posto médio	Somas das Classificações	*U*	*Z*	*p*
Autoconceito	Competência Escolar	56.07	3140.00	47.15	2216.00	1088.000	-1.514	.130
	Aceitação Social	53.07	2972.00	50.72	2384.00	1256.000	-.399	.690
	Competência Atlética	52.40	2934.50	51.52	2421.50	1293.500	-.149	.881
	Aparência Física	52.54	2942.50	51.35	2413.50	1285.500	-.203	.840
	Comportamento	54.46	3050.00	49.06	2306.00	1178.000	-.917	.359
	Autoestima Global	51.95	2909.00	52.06	2447.00	1313.000	-.020	.984
Autoestima		50.83	2846.50	53.39	2509.50	1250.500	-.435	.664
Vinculação	Score total Vinculação Mãe	57.24	3205.50	45.76	2150.50	1022.500	-1.946	.052
	Score total Vinculação Pai	57.28	3207.50	45.71	2148.50	1020.500	-1.959	.050
	Score total Vinculação Pares	53.86	3016.00	49.70	2340.00	1212.000	-.689	.491

No que respeita às diferenças ao nível do autoconceito entre os alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, os resultados não revelaram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões avaliadas. As análises indicaram ausência de significância ao nível da competência escolar (U = 1088.000; Z = -1.514; p = .130), aceitação social (U = 1256.000; Z = -0.399; p = .690), competência atlética (U = 1293.500; Z = -0.149; p = .881), aparência física (U = 1285.500; Z = -0.203; p= .840), comportamento (U = 1178.000; Z = -0.917; p = .359) e autoestima global (U = 1313.000; Z = -0.020; p = .984). verificaram-se postos médios semelhantes entre os dois grupos, ainda que ligeiramente superiores dos alunos do 5º ano na maioria das dimensões. Uma exceção foi observada na dimensão da autoestima, onde os alunos do 6º ano apresentaram uma média ligeiramente mais elevada (U = 1250.500; Z = -0.435; p = .664), sem, no entanto, alcançar significância estatística.

No que se diz respeito à vinculação, os dados revelaram uma tendência marginalmente significativa nos scores totais da vinculação com a mãe (U = 1022.500; Z = -1.946; p = .052) e com o pai (U = 1020.500; Z = -1.959; p = .050), com os alunos do 5º ano a apresentarem postos médios superiores em ambas as dimensões. No que concerne à vinculação com os pares, não se verificam diferenças significativas entre os dois grupos de escolaridade (U = 1212.000; Z = -0.689; p = .491), sendo os valores médios semelhantes em ambos os anos (cf. Tabela 10).

3.4.3. Estado civil dos pais.

Os resultados referentes à avaliação de diferenças entre autoconceito, autoestima e vinculação (mãe, pai, pares) de acordo com estado civil dos pais apresentam-se na Tabela 11.

Tabela 11

Diferenças no autoconceito, autoestima e vinculação de acordo com o estado civil dos pais

		Estado civil dos pais						
		Casados ou união de facto		Separados ou divorciados				
		Posto médio	Soma de Classificações	Posto médio	Somas das Classificações	*U*	*Z*	*p*
Autoconceito	Competência Escolar	53.10	4088.50	48.75	1267.50	916.500	-.643	.520
	Aceitação Social	52.89	4072.50	49.37	1283.50	932.500	-.522	.602
	Competência Atlética	50.48	3887.00	56.50	1469.00	884.000	-.891	.373
	Aparência Física	55.53	4275.50	41.56	1080.50	729.500	-2.067	.039
	Comportamento	53.15	4092.50	48.60	1263.50	912.500	-.674	.500
	Autoestima Global	55.25	4254.00	42.38	1102.00	751.000	-1.910	.056
Autoestima		52.73	4060.50	49.83	1295.50	944.500	-.430	.667
Vinculação	Score total Vinculação Mãe	52.70	4058.00	49.92	1298.00	947.000	-.411	.681
	Score total Vinculação Pai	54.12	4167.00	45.73	1189.00	838.000	-1.239	.215
	Score total Vinculação Pares	53.47	4117.50	47.63	1238.50	887.500	-.862	.389

A análise das diferenças nas variáveis de autoconceito, autoestima e vinculação em função do estado civil dos pais (casados ou em união de facto vs. separados ou divorciados) revelou que, na maioria das dimensões avaliadas, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

No domínio do autoconceito, as dimensões de competência escolar (U = 916.500; Z = -0.643; p = .520), aceitação social (U = 932.500; Z = -0.522; p = .602), competência atlética (U = 884.000; Z = -0.891; p = .373) e comportamento (U = 912.000; Z = -0.674; p = .500) não apresentaram diferenças significativas entre os filhos de pais juntos e os filhos de pais separados ou divorciados. A única dimensão em que se verificou uma diferença estatisticamente significativa foi a da aparência física (U = 729.500; Z = -2.067; p = .039), com os participantes cujos pais estão casados ou em união de facto a apresentarem postos médios superiores (M = 55.53) face aos participantes cujos pais se encontram separados ou divorciados (M = 41.56).

No que respeita à autoestima, não se observaram diferenças estatisticamente significativa entre os grupos, tanto ao nível da subescala de "autoestima global" no âmbito do questionário que avalia o autoconceito (U = 751.000; Z = -1.910; p = .056), como da autoestima no âmbito da RSES (U = 944.500; Z= -0.430; p = .667), embora os dados apontem para uma tendência marginalmente significativa na "autoestima global", favorável aos participantes com pais casados ou em união de facto.

Em relação à vinculação, os *scores* totais da vinculação com a mãe (U = 947.000; Z = -0.411; p = .681), com o pai (U = 838.000; Z = -1.239; p = .215) e com os pares (U = 887.500; Z = -0.862; p = .389) não revelaram diferenças significativas entre os grupos (cf. Tabela 11).

3.4.4. Resposta à pergunta: "gostas de ir à escola?"

Os resultados referentes à avaliação de diferenças entre autoconceito, autoestima e vinculação (mãe, pai, pares) de acordo com a resposta à pergunta: *"gostas de ir à escola?"* apresentam-se na Tabela 12.

Tabela 12

Diferenças no autoconceito, autoestima e vinculação de acordo com a resposta à pergunta: "Gostas de ir à escola?"

		"Gosta de ir à escola?"						
		Sim		Não				
		Posto médio	Soma de Classificações	Posto médio	Somas das Classificações	*U*	*Z*	*p*
Autoconceito	Competência Escolar	53.24	4792.00	43.38	564.00	473.000	-1.115	.265
	Aceitação Social	53.06	4775.00	44.69	581.00	490.000	-.947	.343
	Competência Atlética	53.71	4834.00	40.15	522.00	431.000	-1.533	.125
	Aparência Física	53.88	4849.00	39.00	507.00	416.000	-1.683	.092
	Comportamento	54.79	4931.00	32.69	425.00	334.000	-2.501	.012
	Autoestima Global	53.09	4778.50	44.42	577.50	486.500	-.984	.325
Autoestima		52.91	4761.50	45.73	594.50	503.500	-.812	.417
Vinculação	Score total Vinculação Mãe	52.69	4742.00	47.23	614.00	523.000	-.617	.537
	Score total Vinculação Pai	54.14	4872.50	37.19	483.50	392.500	-1.914	.056
	Score total Vinculação Pares	55.34	4980.50	28.88	375.50	284.500	-2.986	.003

A análise das diferenças entre os participantes que afirmaram gostar de ir à escola e aqueles que indicaram não gostar revelou, de forma geral, que os primeiros apresentaram valores mais elevados nas variáveis de autoconceito, autoestima e vinculação, com algumas diferenças a atingirem significância estatística.

No que se refere ao autoconceito, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de competência escolar (U = 473.000; Z = - 1.115; p = .265), aceitação social (U = 490.000; Z = -0.947; p = .323), competência atlética (U = 431.000; Z = -1.533; p = .125) e aparência física (U = 416.000; Z = -1.683; p = .092). Ainda assim, os participantes que reportaram gostar de ir à escola apresentaram, em todas estas dimensões, postos médios superiores, sugerindo uma tendência positiva nas suas perceções pessoais. A única dimensão que evidenciou uma diferença estatisticamente significativa foi a do comportamento (U = 334.000; Z = -2.501; p = .012), com os alunos que afirmam gostar da escola a revelarem uma perceção mais positiva relativamente à sua conduta (posto médio= 54,79), em contraste com os que indicaram não gostar (posto médio= 32.69).

Relativamente à autoestima, tanto ao nível da subescala de "autoestima global" no âmbito do questionário que avalia o autoconceito (U = 486.500; Z = -0.984; p = .325) como a autoestima (RSES) (U = 503.500; Z = -0.812; p = .417) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre grupos. Ainda assim, os valores dos postos médios foram ligeiramente superiores nos participantes que demonstraram gosto pela escola, apontando para uma possível tendência positiva.

No que respeita à vinculação, a única dimensão que revelou uma diferença estatisticamente significativa foi a vinculação com os pares (U = 284.500; Z = -2.986; p = .003), com os participantes que gostam de ir à escola a apresentarem perceções mais positivas das suas relações interpessoais (posto médio = 55.34), em comparação com os que não gostam (posto médio = 28.88). Já no que toca à vinculação com a mãe (U = 523.000; Z = -

0.617; p = .537) e com o pai (U = 392.500; Z = -1.914; p = .056), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, embora a vinculação paterna tenha apresentado uma tendência marginal, com valores mais elevados entre os alunos que demonstram mais agrado pela escola (cf. Tabela 12).

3.4.5. Respostas à pergunta: "sentes-te bem na escola?"

Os resultados referentes à avaliação de diferenças entre autoconceito, autoestima e vinculação (mãe, pai, pares) de acordo com sentir-se bem na escola apresentam-se na Tabela 13.

Tabela 13

Diferenças no autoconceito, autoestima e vinculação de acordo com a resposta à pergunta: "Sentes-te bem na escola?"

		Sente-se bem na escola						
		Sim		Não				
		Posto médio	Soma de Classificações	Posto médio	Somas das Classificações	*U*	*Z*	*p*
Autoconceito	Competência Escolar	52.39	5082.00	45.67	274.00	253.000	-.537	.592
	Aceitação Social	53.88	5226.50	21.58	129.50	108.500	-2.580	.010
	Competência Atlética	53.51	5190.00	27.67	166.00	145.000	-2.061	.039
	Aparência Física	54.13	5251.00	17.50	105.00	84.000	-2.923	.003
	Comportamento	54.50	5286.50	11.58	69.50	48.500	-3.426	<.001
	Autoestima Global	53.92	5230.50	20.92	125.50	104.500	-2.643	.008
Autoestima		54.12	5249.50	17.75	106.50	85.500	-2.902	.004
Vinculação	Score total Vinculação Mãe	53.41	5181.00	29.17	175.00	154.000	-1.932	.053
	Score total Vinculação Pai	54.38	5274.50	13.58	81.50	60.500	-3.249	.001
	Score total Vinculação Pares	52.58	5100.00	42.67	256.00	235.000	-.789	.430

A análise das diferenças entre os participantes que afirmaram sentir-se bem na escola e aqueles que indicaram não se sentir bem revelou diferenças estatisticamente significativas em várias dimensões do autoconceito, autoestima e da vinculação.

No que respeita ao autoconceito, os alunos que reportaram sentir-se bem na escola apresentaram postos médios significativamente superiores nas dimensões de aceitação social (U = 108.500; Z = -2.580; p = .010), competência atlética (U = 145.000; Z = -2.061; p = .039), aparência física (U = 84.000; Z = -2.923; p = .003) e comportamento (U = 48.5000; Z = -3.426; p<.001). A única dimensão que não revelou diferenças estatisticamente significativas foi a competência escolar (U = 253.000; Z = -0.537; p = .592).

No que diz respeito à autoestima, observaram-se também diferenças estatisticamente significativas, tanto ao nível da subescala de "autoestima global" no âmbito do questionário que avalia o autoconceito (U = 104.500; Z = -2.643; p = .008) como da medida geral de autoestima (RSES) (U = 85.500; Z = -2.902; p = .004), com valores superiores entre os participantes que declararam sentir-se bem na escola.

Quanto à vinculação, a análise revelou uma diferença estatisticamente significativa na relação com o pai (U = 60.500; Z = -3.249; p = .001), sendo os alunos que referem sentir-se bem na escola aqueles que apresentam perceções mais seguras e positivas da vinculação paterna. Foi ainda identificada uma tendência marginalmente significativa na vinculação com a mãe (U = 154.000; Z = -1.932; p = .053), apontando para uma possível ligação entre esta dimensão e o bem-estar escolar. Por outro lado, a vinculação com os pares não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (U = 235.000; Z = -0.789); p = .430), embora os participantes que indicaram sentir-se bem na escola tenham, em média, obtido postos mais elevados (cf. Tabela 13).

3.5. Resultados Inferenciais

Nesta secção pretende-se identificar os preditores da autoestima. O modelo de predição apresentado para a variável em estudo corresponde ao modelo de regressão que representa maior poder explicativo, ou seja, aquele que maior percentagem de variância da variável em causa explica.

3.5.1. Predição da Autoestima.

Recorreu-se à regressão linear múltipla para verificar se a vinculação (mãe, pai, pares) e o autoconceito são capazes de prever a autoestima. Os resultados apresentam-se nas Tabelas 14 e 15.

Tabela 14

Regressão Linear Múltipla da Autoestima com as demais variáveis

Resumo do Modelo[b]

Modelo	R^2	R^2 ajustado	Mudança de R^2	Sig. Mudança *F*	*F*
1	.411	.361	.411	<.001	8.215

a. Preditores: (Constante), *Score* total vinculação materna, *Score* total vinculação paterna, *Score* total vinculação pares, Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Comportamento

b. Variável Dependente: RSES

Tabela 15

Modelo de predição para a autoestima

Modelo		Coeficiente padronizadas *β*	*t*	*p*
1	(Constante)		3.288	.001
	Score total vinculação materna	.021	.236	.814
	Score total vinculação paterna	-.003	-.037	.971
	Score total vinculação pares	.050	.528	.598
	Competência Escolar	.195	2.231	.028
	Aceitação Social	.276	3.054	.003
	Competência Atlética	.096	1.013	.314

Aparência Física	.326	3.536	<.001
Comportamento	-.022	-.250	.803

a. Variável Dependente: RSES

A regressão deu origem a um modelo estatisticamente significativo [R^2 = .411; F (8,94) = 8.215, p <.001]. Entre os preditores analisados, a aparência física (β = .326; t = 3.536; p<.001), a aceitação social (β = .276*;* t = 3.054; p = .003) e a competência escolar (β = .195*;* t = 2.231*;* p= .028) mostraram-se preditores estatisticamente significativos da autoestima (RSES).

As demais variáveis – *score* total da vinculação materna (β = .021; t = .236; p = .814), *score* total da vinculação paterna (β = -.003; t = -.037; p = .971), *score* total da vinculação aos pares (β = .050; t = .528; p = .598), competência atlética (β = .096; t = 1.013; p = .314) e comportamento (β = -.022; t = -.250; p = .803) – não apresentaram resultados significativos na predição da autoestima (cf. Tabelas 14, 15).

4. Discussão

Neste capítulo apresenta-se a discussão dos resultados obtidos nas análises anteriormente realizadas. Com base nesses resultados, é possível dar resposta às hipóteses estabelecidas para este estudo.

Relativamente à primeira hipótese (H_1), os resultados confirmam-na, evidenciando uma diferença significativa entre os dois grupos analisados. Os adolescentes com vinculação parental segura apresentaram níveis mais elevados de autoestima comparativamente aos adolescentes com vinculação insegura. Esta diferença não só é teoricamente consistente, como carrega consigo implicações profundas para o entendimento do desenvolvimento emocional dos adolescentes à luz das suas experiências relacionais precoces.

De acordo com Bowlby (1969, 1973, 1980), a vinculação não se resume a um conjunto de comportamentos observáveis, constituindo antes um sistema psicobiológico que regula a proximidade, a segurança e o conforto. Na presença de figuras cuidadoras consistentes e sensíveis, o indivíduo desenvolve um modelo interno de funcionamento baseado na confiança no outro e no valor de si próprio. É precisamente neste ponto que a autoestima entra como consequência natural de uma vinculação segura. Adolescentes que cresceram sob o cuidado de pais emocionalmente disponíveis tendem a construir uma imagem de si que inclui a perceção de serem dignos de amor, capazes e competentes.

A perspetiva de Rosenberg (1979) acrescenta que a autoestima é composta por uma avaliação global do *self*, construída através de processos de reflexão interna, experiências de sucesso e, sobretudo, pelas reações dos outros significativos. O pré-adolescente, nesta fase de vida marcada por flutuações identitárias e instabilidade emocional (Sprinthall & Collins, 2003), depende fortemente do reconhecimento social para estruturar uma autoimagem coesa. Neste sentido, o suporte parental constitui uma fonte de validação essencial. Adolescentes com vinculação segura não só internalizaram ao longo do seu desenvolvimento, respostas

consistentes e afetivamente sintonizadas, como também adquiriram confiança no seu próprio valor, o que naturalmente se reflete na autoestima.

Vários autores mencionados no enquadramento teórico (Capítulo I) corroboram esta associação. Duclos, Laporte e Ross (2006) salientam o papel da autoestima na facilitação da integração no grupo de pares e da expressão autêntica das ideias e emoções do adolescente. Para estes autores, a autoestima sólida permite ao sujeito posicionar-se com maior segurança nas suas relações interpessoais, constituindo um aspeto crítico no processo de socialização. Esta perceção é reforçada por Gaspar et al. (2006), que identificam fatores de proteção no seio familiar – como afeto, comunicação clara e ausência de conflito destrutivo – como preditores de autoestima elevada. Estes elementos caracterizam precisamente as relações de vinculação seguras, o que ajuda a explicar os resultados obtidos.

Gomes (2014) acrescenta que a autoestima é um constructo relacional, dependente da perceção que o sujeito tem de si a partir das interações sociais. A forma como os outros reagem à nossa presença, valorizam as nossas emoções e respondem às nossas falhas ou sucessos contribui diretamente para a estruturação da autoestima. Neste contexto, os pais funcionam como o primeiro espelho emocional do sujeito: um espelho que, quando está alinhado e é afetivamente sintonizado, permite ao adolescente desenvolver uma imagem de si positiva e relativamente estável.

Por outro lado, os adolescentes com vinculação insegura – quer do tipo evitante, ambivalente ou desorganizado – tendem a apresentar padrões de interação com os cuidadores marcados por rejeição, intrusão, negligência emocional ou imprevisibilidade. Segundo Bowlby (1989) e Ainsworth et al. (1978), estes padrões geram modelos internos inseguros, nos quais o *self* é percecionado como inadequado ou não merecedor de amor e cuidado. Esta perceção distorcida compromete diretamente a autoestima, sobretudo em contextos sociais que requerem validação externa, como é o caso da adolescência.

Importa ainda considerar que estes resultados ganham mais relevância quando analisados à luz da fase desenvolvimental específica dos participantes. A adolescência, de acordo com Fleming (1997), constitui um período de renegociação dos laços afetivos, durante o qual o adolescente procura diferenciar-se dos pais sem perder a base emocional que estes representam. Este processo só é possível quando a relação parental foi estruturada sobre uma vinculação segura. Caso contrário, a autonomia pode ser vivida como abandono, rejeição ou instabilidade. É neste equilíbrio delicado entre separação e pertença que a autoestima se torna especialmente vulnerável – e onde a vinculação segura atua como um fator protetor de primeira linha.

A convergência entre os dados empíricos obtidos e a literatura analisada permite concluir que a vinculação parental segura é uma das condições estruturais para o desenvolvimento de uma autoestima positiva e adaptativa na adolescência. O resultado obtido relativamente a esta hipótese confirma o pressuposto teórico, reforçando a relevância da relação parental na saúde mental dos jovens, mesmo em fases em que o grupo de pares parece assumir um papel mais central.

Relativamente à segunda hipótese (H_2), os dados recolhidos no presente estudo confirmam a sua validade, revelando que os adolescentes que mantêm vínculos seguros com as figuras parentais tendem a apresentar um autoconceito mais positivo, em comparação com os seus pares com vinculação insegura. Esta constatação corrobora a literatura existente, segundo a qual o autoconceito constitui uma construção psicológica profundamente enraizada nas interações nas interações afetivas precoces e na forma como o sujeito é validado nas suas relações significativas.

Segundo Vaz Serra (1988), o autoconceito pode ser compreendido como a imagem global que o sujeito tem de si mesmo, resultante da perceção e avaliação das suas características, capacidade, papéis e experiências pessoais. Esta imagem é construída de

forma gradual ao longo do desenvolvimento, sendo fortemente influenciada pelas relações familiares e pelas experiências de socialização. Nesse sentido, o tipo de vinculação estabelecido entre pais e filhos desempenha um papel essencial na construção da perceção que o adolescente tem de si próprio.

A vinculação segura, tal como descrita por Bowlby (1988), caracteriza-se por uma relação de confiança, acessibilidade emocional e suporte afetivo, na qual a criança – e, posteriormente, o adolescente – se sente valorizada, compreendida e emocionalmente segura. Este tipo de relação permite a interiorização de modelos internos de funcionamento positivos, tanto em relação ao self como ao outro. Assim, adolescentes com vínculos seguros tendem a desenvolver uma autoimagem mais coesa, estável e positiva, na qual se reconhecem como indivíduos competentes, valorizados e merecedores de afeto.

Pelo contrário, nas situações em que a vinculação é insegura – seja do tipo evitante, ambivalente ou desorganizado – as experiências de cuidado são frequentemente marcadas por inconsistência, imprevisibilidade ou rejeição. Estas experiências desfavoráveis dificultam a construção de um modelo interno positivo, conduzindo a uma perceção de si mais negativa, fragmentada ou ambivalente. Como salientam Soares et al. (2002), os adolescentes com vínculos inseguros apresentam frequentemente um autoconceito instável e menos integrado, o que pode comprometer a sua adaptação emocional, relacional e escolar.

Durante a adolescência, o autoconceito torna-se particularmente relevante, uma vez que o sujeito se encontra num processo ativo de exploração identitária, redefinindo a sua posição face a si próprio, aos pares, à família e à sociedade. De acordo com Erikson (1972), esta etapa do desenvolvimento é marcada pelo conflito entre identidade e difusão de identidade, sendo a sua resolução facilitada pela existência de vínculos afetivos seguros. A presença de figuras parentais que validam, orientam e apoiam emocionalmente o adolescente

permite-lhe experimentar novos papéis, lidar com a ambivalência típica da idade e construir uma narrativa de si mais coerente.

A investigação de Cardoso e Veríssimo (2013) também reforça esta visão, ao demonstrar que a qualidade da vinculação parental está positivamente associada ao ajustamento emocional, à competência social e à perceção de valor. Estes autores destacam que adolescentes com vínculos seguros apresentam uma maior capacidade de refletir sobre si mesmos, integrar experiências contraditórias e manter uma imagem positiva mesmo perante desafios ou falhas.

No mesmo sentido, Antunes e Fontaine (2005) referem que a relação entre vinculação e autoconceito está mediada pela perceção de suporte emocional e pela segurança nas relações interpessoais. Quando o adolescente se sente aceite e valorizado pelas suas figuras significativas, é mais provável que desenvolva uma imagem de si como merecedor de respeito, o que se traduz numa autoavaliação mais positiva e estável.

Deste modo, os resultados obtidos nesta hipótese reforçam o entendimento de que o autoconceito não é um constructo meramente intrapsíquico, mas sim o produto de relações interpessoais significativas, nomeadamente as estabelecidas com as figuras parentais. A vinculação segura constitui, assim, uma base segura a partir da qual o adolescente pode construir uma autoimagem positiva, coesa e resiliente, essencial para o seu ajustamento psicológico e social.

Quanto à terceira hipótese (H_3), os dados obtidos neste estudo confirmam a associação, evidenciando que níveis mais elevados de segurança na vinculação parental estão associados a níveis mais elevados de autoestima nos pré-adolescentes. Este resultado é consistente com os pressupostos da Teoria da Vinculação, segundo os quais a qualidade da relação afetiva entre pais e filhos funciona como base segura para o desenvolvimento emocional e psicológico do indivíduo.

Bowlby (1969, 1980) defende que os vínculos precoces estabelecidos com as figuras cuidadoras contribuem para a formação de modelos internos de funcionamento que moldam as perceções e interpretação que o indivíduo faz de si próprio e dos outros ao longo da vida. Assim, quando estas relações se baseiam na previsibilidade, no afeto e na responsividade, a criança desenvolve uma imagem de si como alguém digno de amor, competente e seguro – dimensões diretamente associadas à autoestima.

Durante a fase da pré-adolescência, o sujeito começa a atribuir maior importância à comparação social e à avaliação que os outros fazem de si. Contudo, é no ambiente familiar que continua a encontrar o suporte emocional necessário para enfrentar os desafios próprios do desenvolvimento. A presença de figuras parentais que validam as emoções, reconhecem os esforços e comunicam de forma aberta permite ao jovem sentir-se valorizado, influenciando positivamente a sua autoimagem. Tal como referem Rosenberg (1979) e Gaspar et al. (2006), a autoestima constrói-se através da perceção subjetiva do valor pessoal, fortemente dependente da forma como o sujeito é tratado nas suas relações significativas.

Duclos, Laporte e Ross (2006) reforçam esta ideia ao destacar que uma autoestima positiva funciona como mediadora entre a qualidade das relações familiares e o ajustamento emocional. Estes autores apontam que o sentimento de competência, a aceitação de si próprio e a valorização pessoal são fomentados em contextos relacionais marcados pela estabilidade emocional, carinho e envolvimento parental.

Por outro lado, quando a vinculação parental se revela insegura – por exemplo, em contextos de rejeição, negligência, inconsistência emocional ou controlo excessivo – os modelos internos que a criança desenvolve tendem a ser mais negativos ou ambivalentes. Tal pode conduzir à construção de uma imagem pessoal marcada pela dúvida, pela insegurança ou pelo sentimento de não merecimento, enfraquecendo assim a autoestima.

A fase da pré-adolescência é particularmente sensível a estas dinâmicas, uma vez que o sujeito está a atravessar uma transição em que procura simultaneamente autonomia e suporte. Segundo Erikson (1972), é precisamente neste período que se intensifica a procura por identidade e a necessidade de validação externa. A autoestima surge, assim, como um regulador essencial na adaptação emocional e relacional, sendo fortemente nutrida por relações parentais seguras.

A evidência empírica recolhida neste estudo reforça, portanto, a compreensão de que a autoestima não é um traço fixo ou inato, mas antes uma construção contínua e dinâmica, profundamente influenciada pelo tipo de vínculos afetivos que o indivíduo estabelece. A associação positiva identificada entre segurança na vinculação parental e autoestima nos pré-adolescentes não só valida a hipótese teórica formulada, como também evidencia a importância da relação cuidadora enquanto base para o desenvolvimento de um *self* positivo e resiliente.

No que respeita à quarta hipótese (H_4), os resultados confirmam a existência de uma associação positiva entre a segurança na vinculação parental e o autoconceito dos pré-adolescentes. Esta correlação reforça a ideia de que o autoconceito é uma construção relacional, moldada pelas experiências precoces de afeto, validação e suporte emocional proporcionadas pelas figuras parentais.

Segundo Vaz Serra (1986, 1988), o autoconceito é composto pela perceção que o indivíduo tem de si próprio em diferentes domínios da sua vida, sendo influenciado pelas interações com os outros significativos, em particular com a família. Assim, é natural que a forma como os pais se relacionam com os filhos – e o grau de segurança afetiva que transmitem – tenha impacto direto na imagem que a criança constrói de si. Quando a vinculação parental é segura, marcada por comunicação aberta, carinho e previsibilidade

emocional, o adolescente tende a desenvolver uma autoimagem mais positiva, integrada e coerente.

A Teoria da Vinculação, proposta por Bowlby (1969, 1980), fornece a base explicativa para esta associação. De acordo com este autor, os modelos internos de funcionamento – ou seja, as representações mentais sobre si e sobre os outros – formam-se a partir das interações precoces com os cuidadores. Em contextos em que os pais são responsivos, disponíveis e sensíveis, o sujeito internaliza uma perceção de si como valioso, digno de afeto e competente, o que se traduz num autoconceito mais ajustado.

Por outro lado, a insegurança na vinculação parental tende a estar associada a perceções negativas de si próprio. Crianças que crescem em ambientes familiares marcados por rejeição, negligência ou imprevisibilidade emocional desenvolvem, frequentemente, representações de si como incapazes, desadequadas ou não merecedores de atenção. Como referem Soares et al. (2002), estas experiências comprometem o desenvolvimento de um autoconceito estável e positivo, gerando dificuldades na forma como os adolescentes se percecionam e se posicionam perante os desafios da vida.

Durante a pré-adolescência, esta relação torna-se ainda mais evidente. Trata-se de uma fase do desenvolvimento em que o sujeito começa a construir a sua identidade com base na comparação social e na interiorização dos *feedbacks* recebidos por parte dos outros. Como salientam Antunes e Fontaine (2005), a presença de figuras parentais afetuosas e emocionalmente disponíveis atua como fator de proteção, promovendo uma imagem de si mais positiva e resiliente. Quando os pais validam as emoções dos filhos, incentivam a autonomia e reconhecem as suas capacidades, contribuem diretamente para o fortalecimento do autoconceito.

Cardoso e Veríssimo (2013) reforçam esta perspetiva, defendendo que a qualidade das relações de vinculação influencia a perceção de competência, valor pessoal e aceitação social.

Nos seus estudos, observou-se uma associação positiva entre relações seguras com os pais e níveis mais elevados de perceção positiva sobre si mesmo em múltiplas dimensões – nomeadamente a familiar social e emocional.

Estes dados evidenciam que a vinculação parental segura não apenas favorece o desenvolvimento da autoestima, como também permite ao adolescente construir uma perceção mais estruturada e positiva sobre quem é, o que sente e como se relaciona com os outros. O autoconceito, sendo um constructo multidimensional, depende da consistência dos sinais afetivos e comunicacionais recebidos desde a infância – algo que a vinculação segura assegura.

Desta forma, a correlação positiva identificada entre segurança na vinculação parental e autoconceito em pré-adolescentes confirma não só a hipótese formulada, mas também o papel estruturante da família no desenvolvimento da perceção de si. Tais conclusões reforçam a importância de promover práticas parentais baseadas na empatia, no diálogo e na estabilidade emocional, de forma a sustentar a construção de uma autoimagem saudável e adaptativa.

Por fim, relativamente à quinta hipótese (H_5), os dados sustentam plenamente esta suposição, ao indicarem que os pré-adolescentes com vinculação parental insegura tendem a apresentar um perfil emocional mais vulnerável, evidenciado por níveis mais baixos de autoestima e por um autoconceito menos estruturado e mais negativo. Este padrão é coerente com a literatura teórica que associa vínculos inseguros a representações internas desorganizadas e perceções desfavoráveis do *self*.

A Teoria da Vinculação de Bowlby (1969, 1980) serve de base para esta interpretação, ao postular que as experiências precoces com figuras parentais contribuem para a construção de modelos internos de funcionamento que influenciam, de forma duradoura, a perceção de si e dos outros. Quando a relação com os cuidadores é caracterizada por imprevisibilidade,

rejeição ou falta de responsividade emocional, a criança desenvolve representações de si marcadas por sentimentos de desvalorização, insegurança e instabilidade. Estes modelos acabam por moldar a autoestima e a organização do autoconceito durante o crescimento.

A autoestima, entendida segundo Rosenberg (1979), como a perceção do próprio valor pessoal, emerge da interação entre o sujeito e o seu ambiente social, sendo profundamente influenciada pela forma como o indivíduo é aceite, reconhecido e valorizado pelos outros. Nos casos de vinculação insegura, essa valorização é frequentemente ausente, ambígua ou instável, o que compromete o desenvolvimento de uma autoestima sólida. Os adolescentes com este tipo de vinculação demonstram frequentemente sentimentos de inferioridade, autocrítica exacerbada e maior necessidade de aprovação externa.

Por sua vez, o autoconceito – conforme conceptualizado por Vaz Serra (1986, 1988) – representa a imagem que o sujeito tem de si em diferentes áreas da sua vida. Em contextos familiares em que as mensagens recebidas são inconsistentes ou negativas, torna-se difícil para o adolescente integrar essas perceções de forma coerente. O resultado é um autoconceito fragmentado, em que as diferentes dimensões não se articulam entre si de forma estável. Como defendem Soares et al. (2002), esta fragmentação tende a traduzir-se em sentimentos de desorientação, instabilidade emocional e maior vulnerabilidade face às exigências da adolescência.

Este perfil psicológico mais frágil nos jovens com vinculação insegura também referido por Gomes (2014), que salienta a importância do suporte afetivo na construção da perceção de si. Sem este suporte, os adolescentes revelam dificuldades em reconhecer as suas próprias competências, a interiorizar sentimentos de aceitação e a desenvolver uma visão integrada do seu valor pessoal.

Além disso, Duclos, Laporte e Ross (2006) argumentam que a ausência de estabilidade nas relações familiares pode conduzir a flutuações frequentes na autoestima e a

uma perceção mais instável de identidade. Essa instabilidade compromete a capacidade do jovem se afirmar com confiança em diferentes contextos sociais, académicos e familiares, contribuindo para um maior risco de insegurança emocional e comportamentos de evitação ou retraimento.

Assim, os resultados da presente hipótese são congruentes com os principais referenciais teóricos utilizados e reforçam a noção de que a vinculação parental insegura está associada a consequências significativas no desenvolvimento psicológico dos adolescentes. A ausência de um ambiente afetivamente seguro e previsível compromete o surgimento de uma autoestima saudável e a organização coesa da perceção que o sujeito tem de si.

5. Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo investigar a relação entre a segurança na vinculação parental, a autoestima e o autoconceito em pré-adolescentes. Com base na Teoria da Vinculação de Bowlby, adotada como alicerce conceptual, procurou-se compreender de que forma os vínculos afetivos estabelecidos com as figuras parentais influenciam o desenvolvimento da perceção que os jovens têm de si próprios, tanto ao nível emocional como identitário.

Os resultados obtidos nas análises estatísticas confirmaram todas as hipóteses formuladas, revelando, de forma clara e consistente, que os pré-adolescentes com vinculação parental segura apresentam níveis mais elevados de autoestima e um autoconceito mais positivo e coerente, em comparação com os seus pares com vinculação insegura. Adicionalmente, foi identificada uma correlação significativa entre segurança na vinculação e ambas as variáveis estudadas, reforçando a interdependência entre estas dimensões no processo de desenvolvimento psicológico dos jovens.

Estes achados estão em consonância com a literatura científica previamente analisada, reforçando a noção de que o ambiente afetivo proporcionado pelos cuidadores desempenha um papel estruturante na construção do *self*. A vinculação segura, ao oferecer suporte emocional, previsibilidade e validação, constitui uma base sólida a partir da qual o indivíduo pode desenvolver uma autoestima estável e uma imagem de si positiva e resiliente.

Do ponto de vista teórico, os resultantes obtidos contribuem para o aprofundamento do conhecimento acerca dos processos relacionais e emocionais envolvidos na adolescência, confirmando a centralidade da família enquanto contexto de desenvolvimento. Em termos práticos, esta investigação salienta a relevância de promover vínculos seguros desde os primeiros anos de vida, por meio de práticas parentais baseadas na empatia, na comunicação afetiva e na disponibilidade emocional.

Concluindo, este trabalho reforça a premissa de que a qualidade das relações parentais é um fator determinante para o desenvolvimento saudável da autoestima e do autoconceito nos adolescentes. Torna-se, portanto, essencial que pais, educadores e profissionais da área de saúde mental estejam atentos ao papel fundamental do vínculo afetivo na estruturação da identidade e do bem-estar psicológico dos jovens.

REFERÊNCIAS

Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*(4), 709–716. https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.4.709

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781315802428

Allen, J. (2008). The attachment system in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 419–435). New York: Guilford Press.

Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (pp. 79–89). Braga: APPORT.

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: Análise factorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia (Ribeirão Preto): Cadernos de Psicologia e Educação, 15*(32), 355–366. https://doi.org/10.1590/s0103-863x2005000300005

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 427–454. https://doi.org/10.1007/bf02202939

Bigas, A. (2016). *A relação entre a qualidade da vinculação aos pais, auto-estima, auto-conceito em pré-adolescentes* (Dissertação de mestrado, ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida).

Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação).

Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds). *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. 1, pp. 115–160). San Diego: Academic Press. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-590241-0.50008-3

Blos, P. (1998). *Adolescência: Uma interpretação psicanalítica*. São Paulo: Martins Fontes.

Blyth, D., Hill, J., & Thiel, K. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and nonfamilial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence, 11*(6), 425–450. https://doi.org/10.1007/bf01538805

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol.2. Separation*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*(4), 664–678. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x

Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bowlby, J. (1990). *Apego e perda: Vol.1. Apego: A natureza do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28*(5), 759–775. https://doi.org/10.1037//0012-1649.28.5.759

Burns, R. (1979). *The development of the self concept in psychological theory*. New York: Longman.

Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e estilos de vinculação. *Análise Psicológica, 31*(4), 393–406. https://doi.org/10.14417/ap.807

Cauce, A., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y., & Liu, G. (1994). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. In F. Nestmann & K.

Hurrelmann (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp. 89–108). New York: Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110866377.89

Cavadas, S. (2010). *Suporte social e comportamento anti-social: Estudo da relação entre a percepção e suporte social e a conduta anti-social dos adolescentes*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação).

Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.

Coimbra de Matos, A. (2003). *Mais amor, menos doença: A psicossomática revisitada*. Lisboa: Climepsi.

Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Crocker, J., & Wolfe, C. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological review, 108*(3), 593–623. https://doi.org/10.1037//0033-295x.108.3.593

Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (2006). *A auto-estima dos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fernandes, M. (2012). *A influência da autoestima, das competências emocionais e dos comportamentos de saúde no bem-estar psicológico do adolescente* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga).

Figueiras, M. (2017). *A relação entre bem-estar psicológico, autoestima e felicidade: Diferenças entre alunos do ensino superior privado e alunos do ensino superior público em Portugal* (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

Fonseca, H. (2005). *Viver com adolescentes*. Lisboa: Editorial Presença.

Fox, K., & Corbin, C. (1989). Physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 11*(4), 408–430. https://doi.org/10.1123/jsep.11.4.408

Gaspar, T., Matos, M., Ribeiro, J., & Leal, I. (2006). Avaliação da percepção da qualidade de vida em crianças e adolescentes. In C. Machado, L. Almeida, A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *XI Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e contextos – Actas* (pp. 491–500). Braga: Universidade do Minho, Edições Psiquilibrios.

Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, N. (2014). *Autoestima, autoeficácias e empregabilidade subjetiva em empregados, desempregados e estudantes do ensino superior* (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias).

Guilhardi, H. J. (2002). Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. In M. Brandão, F. Conte, & S. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento humano: Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor* (pp. 1–29). Santo André: ESETec Editores Associados.

Hailemelekot, A. (2016). *Self-concept of children in the institutional and family setting* (Master's thesis, Addis Ababa University).

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1999). *Construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Holt, K., & Espelage, L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully victims. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(8), 984–996. https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3

Lopez, F. (1995). Contemporary attachment theory: An introduction with implications for counseling psychology. *The Counseling Psychologist. 23*(3), 395–415. https://doi.org/10.1177/0011000095233001

Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica, 26*(3), 423–433. https://doi.org/10.14417/ap.505

Marcelli, D., & Braconnier, A. (2005). *Adolescência e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi.

Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*(3), 422-444. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development, 4*(1), 107–124. https://doi.org/10.1080/14616730252982491

Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Moura, O., & Matos, P. (2008). Vinculação aos pais, divórcio e conflito interparental em adolescentes. *Psicologia. 22*(1): 127–152. http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v22i1.341

Mruk, C. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem.* New York: Springer Publishing Company.

Myers, D., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*(1), 10–19. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x

Nelas, P. (2018). *Autoconceito em adolescentes com dificuldades de aprendizagem* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais).

Neto, F. (1998). *Psicologia Social. Vol. 1*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neves, C. (2006). *Inventário da Qualidade dos Relacionamentos Interpessoais: contributo para a avaliação do suporte social em estudantes do ensino superior* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra).

Neves, L. (1995). *Suporte emocional na adolescência: A relação com os pais e com os amigos em momentos de transição escolar* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra).

Neves, L., Soares, I., & Silva, M. C. (1999). Inventário da vinculação na adolescência – IPPA. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (Vol. 2, pp. 37–48). Braga: APPORT.

Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. Alves Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51–69). Lisboa: ISPA.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica, 22*(1): 235-244. https://doi.org/10.14417/ap.144

Pinto, A., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica, 24*(4), 447–466. https://doi.org/10.14417/ap.538

Punkett, S., Henry, C., Robinson, L., Behnke, A., & Falcon, P. (2007). Adolescent perceptions of parental behaviors, adolescent self-esteem, and adolescent depressed mood. *Journal of Children and Family Studies, 16*(6), 760-772. https://doi.org/10.1007/s10826-006-9123-0

Raikes, H., & Thompson, R. (2005). Relationships past, present and future: Reflections on attachment in middle childhood. In K. Kerns & R. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 255–279). New York: Guilford Press.

Rice, R. (1990). Attachment in adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence, 19*(5), 501–538. https://doi.org/10.1007/bf01537478

Robins, R., & Trzesniewski, K. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science, 14*(3), 158–162. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x

Rocha, M., Mota, C., & Matos, P. (2011). Vinculação à mãe e ligação aos pares na adolescência: O papel mediador da auto-estima. *Análise Psicológica, 29*(2), 185–200.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar: Krieger Publishing Company.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*(1), 141–156. https://doi.org/10.2307/2096350

Rueger, S., Malecki, C., & Demaray, M. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth Adolescence, 39*(1), 47–61. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6

Sarason, I., & Sarason, B. (1985). Concomitants of social support: Attitudes, personality characteristics and life experiences. *Journal of Personality. 50*(3), 331–344. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1982.tb00754.x

Santos, P., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática. 2*(2), 253–268.

Santrock, J. (2008). *Adolescence* (12th ed.). New York: McGraw-Hill

Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*(1), 3–17. https://doi.org/10.1037//0022-0663.74.1.3

Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B., & Bost, K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica, 26*(3), 411–422. https://doi.org/10.14417/ap.503

Simões, M., & Lima, L. (2004). Adolescência: concepções dos professores. *Psychologica, 36*, 399–416.

Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência: Estudo intergeracional: mãe filho(a)* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stephen, A., Eastman, G., & Cornelius, S. (1988). Adolescent autonomy and parental stress. *Journal of Youth and Adolescence, 17*(4), 377–391. https://doi.org/10.1007/bf01537880

Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica, 6*(2), 101-110.

Verschueren, K., & Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father. Development differences and relations to self-worth and peer relationships at school. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.). *Attachment in middle childhood* (pp. 71–88). New York: Guilford Press.

APÊNDICES

Apêndice A. Folha de Informação ao Participante

FOLHA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE

A presente investigação insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e tem como objetivo avaliar a variação da autoestima e do autoconceito em pré-adolescentes com diferentes níveis de segurança na vinculação parental.

A decisão de participar nesta investigação é totalmente voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Caso aceite participar, serão recolhidos vários dados a respeito do seu filho/a, nomeadamente a nível sociodemográfico.

A presente Folha de Informação ao Participante ser-lhe-á entregue, devendo lê-la com atenção, colocar questões caso as tenha e, de seguida, assiná-la. O mesmo documento deverá ser também assinado pela investigadora e ficará na posse do/a participante. De seguida ser-lhe-á apresentado o Consentimento Informado, documento no qual aceita participar na investigação, devendo ser assinado por ambas as partes e que ficará na posse da investigadora.

Durante a aplicação dos protocolos, a Investigadora irá preencher o Questionário Sociodemográfico com base nas informações que lhe irá prestar. De seguida, irá aplicar-se:

- Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes (adaptação de *Self-Perception Profile for Children* de Susan Harter)
- Escala de Autoestima de Rosenberg
- Inventário de Vinculação aos Pais e Pares (IPPA)

O preenchimento dos questionários não deverá ultrapassar os 45 minutos e será feito somente numa única sessão. Todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais e serão trabalhados estatisticamente a nível coletivo e nunca individual. Se aceitar participar nesta investigação, por favor, assine este documento e guarde-o para si. Para qualquer questão ou se quiser tomar conhecimento dos resultados globais do estudo, deverá contactar a investigadora através do email: ils.iserra01@gmail.com

Nome do/a Participante:_____

Assinatura do/a Participante: _____

Assinatura da Investigadora:_____

Data: ___/___/_____

Apêndice B. Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, aceito colaborar, como participante, na investigação "A Vinculação Parental e o Desenvolvimento do *Self*: Autoestima e Autoconceito em Pré-Adolescentes" que está a ser desenvolvida no âmbito da tese de mestrado no curso de Psicologia Clínica da Universidade Lusíada de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Joana Lopes.

Declaro também, que autorizo o meu filho/a a participar na presente investigação.

Declaro que:

a) Tomei conhecimento e compreendi o esclarecimento que me foi apresentado sobre a investigação em curso e o estudo em que serei incluído/a.
b) Tenho presente que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo recusar-me a participar no mesmo ou, caso pretenda participar, posso desistir em qualquer momento do mesmo, sem qualquer prejuízo.
c) Compreendi que as nossas identidades serão salvaguardadas e que os dados recolhidos serão apenas utilizados para o presente estudo e o seu uso será feito exclusivamente pela investigadora.

_____	_____
Nome do Participante	Assinatura do Participante
_____	_____
Nome do representante legal do Participante	Assinatura do representante legal do Participante
_____	
Grau de relação com o participante	
_____	_____
Assinatura da Investigadora	Assinatura do Orientador

Investigadora/Equipa de Investigação
Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento ser-lhe-á fornecida.

_____	_____
Nome e contacto da pessoa que obtém o consentimento	Assinatura da pessoa que obtém consentimento

Data: ___/___/___

Apêndice C. Questionário Sociodemográfico

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Dados Pessoais do Pré-Adolescente

ID:_____

1. **Género: Masculino (___) Feminino (___)**
2. **Idade: _____**

3. **Nacionalidade: _____**

4. **Reside em (localidade do País): _____**

5. **Ano de Escolaridade: _____**

6. **Qual é o estado civil atual dos teus pais (em relação um ao outro)?**
   Casados (___)
   Separados (___)
   Divorciados (___)
   Nunca foram casados (___)

7. **Em quantas casas vives regularmente?**
   1 casa (___)
   2 casas (por exemplo, uma semana com o pai e outra semana com a mãe) (___)
   Mais do que 2 casas (___)
   Especificar: _____

Dados Pessoais do Pré-Adolescente

8. Indica com quem vives (no caso de pais separados/divorciados indica com quem vives em cada uma das casa):

Casa 1: _____

Casa 2: _____

(Exemplo: Casa 1 – mãe e irmãos / Casa 2 – pai e avó)

9. De uma forma geral, como descreves a tua relação com as pessoas com quem vives?

Muito Boa (___) Boa (___) Razoável (___) Má (___) Muito Má (___)

9.1. Se respondeste "Má" ou "Muito má", indica as pessoas a que te referes.

_____

10. Gostas de ir à escola? Sim (___) Não (___)

Porquê? _____

11. Sentes-te bem na escola? Sim (___) Não (___)

Porquê? _____

Dados Pessoais do Pré-Adolescente

12. De uma forma geral, quais são as tuas notas escolares:

Muito Bom (___)

Bom (___)

Suficiente (___)

Insuficiente (___)

13. Estás satisfeito/a com o teu aproveitamento escolar? Sim (___) Não (___)

Porquê? _____

14. Já reprovaste alguma vez? Sim (___) Não (___)

Se respondeste "Sim", em que ano(s) de escolaridade? _____

15. Qual a profissão da mãe? _____

16. Qual a escolaridade da mãe? _____

17. Qual a situação profissional da mãe: Empregada (___) Desempregada (___)

18. Qual a profissão do pai? _____

19. Qual a escolaridade do pai? _____

20. Qual a situação profissional do pai: Empregado (___) Desempregado (___)

21. Tens familiares que já frequentaram a Universidade? Sim (___) Não (___)

21.1. Se sim, indica qual/quais: (Podes escolher mais do que uma opção)

Mãe (___)

Pai (___)

Irmão(s) (___)

Primo(s) (___)

Tio(s) (___)

Avô(s) (___)

Avó(s) (___)

Outro: _____

Dados Pessoais do Pré-Adolescente

22. O que costumas fazer nos teus tempos livres? (Escolhe as 3 opções que mais utilizas)

Visitar museus, exposições, galerias de arte (___)

Fazer desporto (___)

Ouvir música e ir a concertos (___)

Ler (___)

Ir ao cinema (___)

Estar com os amigos (___)

Estar com a família (___)

Estar ao computador, na internet e redes sociais (___)

Ver televisão, séries, documentários (___)

Dançar (___)

Escuteiros (___)

Ir ao teatro (___)

Desenhar, pintar, fotografia e artes manuais (___)

Voluntariado (___)

Passear ao ar livre, jardins, parques, praia (___)

Explorar o local onde vive (___)

Estar sozinho (___)

Conhecer sítios novos (___)

Ir ao shopping, ver lojas e fazer compras (___)

Estar com o teu animal de estimação (___)

Outro(s): _____

23. Quais são as tuas áreas de interesse? (Escolhe as 3 opções que gostas mais)

Cinema (___)

Música (___)

Arte (___)

Ciência (___)

Desporto (___)

Literatura (___)

História e geografia (___)

Tecnologias e informação (___)

Outro(s): _____

Dados Pessoais do Pré-Adolescente

24. Onde passas mais tempo?

Na tua casa (___)

Casa de familiares (___)

Casa de amigos (___)

Escola (___)

Outro(s): _____

25. Com quem passas mais tempo?

Pais (___)

Irmãos (___)

Avós (___)

Tios (___)

Vizinhos (___)

Professores (___)

Amigos(___)

Colegas de escola (___)

Outro(s): _____

26. Relativamente à utilização da internet, com que frequência costumas aceder acedes à internet?

Todos os dias (___)

Só durante a semana (___)

Só ao fim de semana (___)

Raramente (___)

Nunca (___)

26.1. Quando acedes, quantas horas por dia costumas aceder à internet (em média)?

Menos de 1 hora (___)

1-2 horas (___)

2-3 horas (___)

3-4 horas (___)

Mais de 4 horas (___)

Dados Pessoais do Pré-Adolescente

26.2. Geralmente, com que finalidade acedes à internet? (Escolhe até 3 opções)

Pesquisa/Trabalhos escolares (___)

Compras/Vendas (___)

Cursos/Formações (___)

Notícias (___)

Redes Sociais (*Tiktok, Instagram, Twitter/X, Facebook, Messenger...*) (___)

Email (___)

Podcasts (___)

Outro(s): _____

26.3. Alguém verifica as horas que passas na internet? Sim (___) Não (___)

Se sim, refere quem:

_____

27. Tens muitos amigos? Sim (___) Não (___)

28. Onde conheceste os teus amigos? (Podes escolher até 3 opções)

Atividades dos tempos livres (___) Desporto (___) Escola (___) Vizinhança (___) *Online* (___)

Outro(s): _____

29. Sentes-te confortável a compartilhar os teus segredos com os teus amigos? Sim (___) Não (___)

Porquê?

_____

_____

30. Sentes-te apoiado pelos teus amigos nos momentos difíceis? Sim (___) Não (___)

Porquê?

_____

_____

ANEXOS

Anexo A – Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes, adaptada por Alves-Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995)

COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

U.I.P.C.D.E. – Unidade de Investigação de Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA-DINHO ASSIM				SOU UM BOCA-DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
	☐	☐	Algumas crianças gostam de brincar na rua nos seus tempos livres	MAS	Outras gostam mais de ficar em casa a ver televisão.	☐	☐
1	☐	☐	Algumas crianças acham que são muito **boas** nos seus trabalhos da escola.	MAS	Outras **preocupam-se** porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola.	☐	☐
2	☐	☐	Algumas crianças acham **difícil** fazer amigos.	MAS	Outras acham muito **fácil** fazer amigos.	☐	☐
3	☐	☐	Algumas crianças são **muito boas** em todas as espécies de desportos.	MAS	Outras acham que **não** são muito boas quando fazem desporto.	☐	☐
4	☐	☐	Algumas crianças **gostam** do aspecto que têm.	MAS	Outras **não** gostam do aspecto que têm.	☐	☐
5	☐	☐	Algumas crianças **não** gostam do modo como se portam.	MAS	Outras **gostam** do modo como se portam.	☐	☐

6	☐	☐	Algumas crianças **não** estão muito satisfeitas consigo próprias.	MAS	Outras estão bastante **satisfeitas** consigo próprias.	☐	☐
7	☐	☐	Algumas crianças acham que são tão **inteligentes** como outras crianças da sua idade.	MAS	Outras **não** têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes.	☐	☐
8	☐	☐	Algumas crianças têm **muitos** amigos.	MAS	Outras **não** têm muitos amigos.	☐	☐
9	☐	☐	Algumas crianças gostavam de ser muito **melhores** no desporto.	MAS	Outras acham que são **boas** no desporto	☐	☐
10	☐	☐	Algumas crianças estão **satisfeitas** com a altura e peso que têm.	MAS	Outras gostariam que a sua altura ou peso fossem **diferentes**.	☐	☐
11	☐	☐	Algumas crianças costumam fazer aquilo que **devem**.	MAS	Outras **não** costumam fazer o que devem.	☐	☐
12	☐	☐	Algumas crianças **não** gostam da vida que têm.	MAS	Outras **gostam** da vida que têm.	☐	☐
13	☐	☐	Algumas crianças **demoram** muito tempo a fazer os trabalhos da escola.	MAS	Outras conseguem fazer os trabalhos da escola **depressa**.	☐	☐
14	☐	☐	Algumas crianças **gostavam** de ter muitos amigos.	MAS	Outras **têm** todos os amigos que querem.	☐	☐
15	☐	☐	Algumas crianças acham que podiam ser **boas** em qualquer desporto que nunca experimentaram.	MAS	Outras receiam **não** ser boas em desportos que nunca experimentaram.	☐	☐

16	☐	☐	Algumas crianças gostavam que o seu corpo fosse **diferente**.	MAS	Outras **gostam** do seu corpo tal como é.	☐	☐
17	☐	☐	Algumas crianças costumam portar-se como sabem que **devem portar-se**.	MAS	Outras **não** costumam portar-se como sabem que devem portar-se.	☐	☐
18	☐	☐	Algumas crianças estão **contentes** consigo próprias.	MAS	Outras normalmente não estão contentes consigo próprias.	☐	☐
19	☐	☐	Algumas crianças **esquecem** muitas vezes o que aprendem.	MAS	Outras conseguem **lembrar-se** das coisas com facilidade.	☐	☐
20	☐	☐	Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam **sempre** aceites pelas outras crianças.	MAS	Outras **não** conseguem que as suas ideias sejam aceites.	☐	☐
21	☐	☐	Algumas crianças acham que são **melhores** do que as outras da mesma idade a fazer desporto.	MAS	Outras acham que **não** são capazes fazer desporto tão bem.	☐	☐
22	☐	☐	Algumas crianças gostavam que o seu aspecto físico (a sua aparência) fosse **diferente**.	MAS	Outras **gostam** do seu aspecto físico tal como é.	☐	☐
23	☐	☐	Algumas crianças arranjam muitas vezes **complicações**, por causa das coisas que fazem.	MAS	Outras **não** costumam fazer coisas que as metam em complicações.	☐	☐
24	☐	☐	Algumas crianças **gostam** do tipo de pessoa que são.	MAS	Outras preferiam ser **outra** pessoa.	☐	☐
25	☐	☐	Algumas crianças são muito **boas** nos estudos.	MAS	Outras **não** são muito boas nos estudos.	☐	☐

26	☐	☐	Algumas crianças gostavam que **mais** crianças da sua idade gostassem delas.	MAS	Outras acham que a maior parte dos crianças da sua idade **gostam** delas.	☐	☐
27	☐	☐	Em jogos e desportos algumas crianças costumam **assistir** em vez de jogar.	MAS	Outras **jogam** a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver.	☐	☐
28	☐	☐	Algumas crianças gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem **diferentes**.	MAS	Outras **gostam** da cara e do cabelo que têm.	☐	☐
29	☐	☐	Algumas crianças fazem coisas que sabem que **não deviam** fazer.	MAS	Outras **quase nunca** fazem coisas que não devem fazer.	☐	☐
30	☐	☐	Algumas crianças estão muito **satisfeitos** por serem aquilo que são.		Outras gostavam de ser **diferentes**.	☐	☐
31	☐	☐	Algumas crianças têm **dificuldade** na escola para descobrirem as respostas certas.	MAS	Outras quase sempre conseguem **responder certo**.	☐	☐
32	☐	☐	Algumas crianças têm **todos** os amigos que gostavam de ter.	MAS	Outras gostavam de ter **mais** amigos porque sentem que têm poucos.	☐	☐
33	☐	☐	Algumas crianças têm **dificuldade** em novas actividades desportivas.	MAS	Outras são **boas** desde o princípio em novas actividades desportivos.	☐	☐
34	☐	☐	Algumas crianças acham que são **bonitas**.	MAS	Outras acham que **não** são bonitas.	☐	☐
35	☐	☐	Algumas crianças portam-se muito **bem**.	MAS	Outras acham **difícil** portar-se bem.	☐	☐

Anexo B – Escala de Autoestima de Rosenberg adaptada por Santos e Maia (2003)

RSES

Segue-se uma lista de afirmações que dizem respeito ao modo como se sente acerca de si próprio(a). À frente de cada uma delas assinale com uma cruz (**X**), na respetiva coluna, a resposta que mais se lhe adequa.

	Concordo fortemente	**Concordo**	**Discordo**	**Discordo fortemente**
1. Globalmente, estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	☐	☐	☐	☐
2. Por vezes penso que não sou bom/boa em nada.	☐	☐	☐	☐
3. Sinto que tenho algumas qualidades.	☐	☐	☐	☐
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	☐	☐	☐	☐
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	☐	☐	☐	☐
6. Por vezes sinto-me, de facto, um(a) inútil.	☐	☐	☐	☐
7. Sinto-me uma pessoa de valor, pelo menos tanto quanto a generalidade das pessoas.	☐	☐	☐	☐
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	☐	☐	☐	☐
9. Bem vistas as coisas, inclino-me a sentir que sou um(a) falhado(a).	☐	☐	☐	☐
10. Adopto uma atitude positiva para comigo.	☐	☐	☐	☐

Autoria original de Morris Rosenberg.
Tradução supervisionada por Paulo Jorge Santos. Utilização exclusiva para investigação.

Anexo C – Inventário de Vinculação aos Pais e Pares na Adolescência adaptado por Neves, Soares e Silva (1995, 1999)

Lê com muita atenção as frases que te vou dar e pensa bem até que ponto estão de acordo com o que tu sentes.

Não existem respostas certas ou erradas. O mais importante é que sejas sincero.

E não te preocupes, a tua identidade não será revelada, sendo garantido o anonimato.

Para começar, gostaria que pensasses na relação que tens com a tua **Mãe.** Já pensaste?
A seguir encontrarás um conjunto de afirmações que dizem respeito à relação com a tua mãe.
Para cada frase, marca **apenas uma cruz** no quadrado que corresponde àquilo que tu sentes.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1. A minha mãe respeita os meus sentimentos					
2. Sinto que a minha mãe funciona bem como mãe					
3. Gostava de ter uma mãe diferente					
4. A minha mãe aceita-me tal como sou					
5. Gosto de saber a opinião da minha mãe acerca das coisas que me dizem respeito					
6. Acho que não vale a pena mostrar o que sinto à minha mãe					
7. A minha mãe percebe bem quando eu estou preocupado com alguma coisa					
8. Falar dos meus problemas com a minha mãe faz-me sentir com vergonha ou palerma					
9. A minha mãe espera demasiado de mim					
10. Aborreço-me depressa quando estou com a minha mãe					
11. Muitas vezes estou preocupado e a minha mãe não sabe de nada					
12. Quando conversamos, a minha mãe presta atenção ao meu ponto de vista					
13. A minha mãe confia na minha maneira de pensar					
14. Como a minha mãe tem lá os problemas dela, eu não a incomodo com os meus					
15. A minha mãe ajuda-me a compreender melhor a mim próprio					
16. Converso com a minha mãe acerca dos meus problemas e aborrecimentos					
17. Sinto-me zangado com a minha mãe					
18. A minha mãe não me dá muita atenção					
19. A minha mãe ajuda-me a falar com ela acerca das minhas dificuldades					
20. A minha mãe compreende-me					
21. Quando estou zangado, a minha mãe é uma pessoa que compreende o que estou a sentir					
22. Tenho confiança na minha mãe					
23. A minha mãe não percebe o que me acontece					
24. Quando preciso de desabafar, conto com a minha mãe					
25. Quando a minha mãe sabe que estou preocupado com alguma coisa, pergunta-me o que é que se passa					

Acabaste de pensar na relação que tens com a tua mãe. Peço-te, agora, que penses na relação que tens com o teu **Pai.** Já pensaste?
A seguir encontrarás um conjunto de afirmações que dizem respeito à relação com o teu pai.
Para cada frase, marca **apenas uma cruz** no quadrado que corresponde àquilo que tu sentes.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1. O meu pai respeita os meus sentimentos					
2. Sinto que o meu pai funciona bem como pai					
3. Gostava de ter um pai diferente					
4. O meu pai aceita-me tal como sou					
5. Gosto de saber a opinião do meu pai acerca das coisas que me dizem respeito					
6. Acho que não vale a pena mostrar o que sinto ao meu pai					
7. O meu pai percebe bem quando eu estou preocupado com alguma coisa					
8. Falar dos meus problemas com o meu pai faz-me sentir com vergonha ou palerma					
9. O meu pai espera demasiado de mim					
10. Aborreço-me depressa quando estou com o meu pai					
11. Muitas vezes estou preocupado e o meu pai não sabe de nada					
12. Quando conversamos, o meu pai presta atenção ao meu ponto de vista					
13. O meu pai confia na minha maneira de pensar					
14. Como o meu pai tem lá os problemas dele, eu não o incomodo com os meus					
15. O meu pai ajuda-me a compreender melhor a mim próprio					
16. Converso com o meu pai acerca dos meus problemas e aborrecimentos					
17. Sinto-me zangado com o meu pai					
18. O meu pai não me dá muita atenção					
19. O meu pai ajuda-me a falar com ele acerca das minhas dificuldades					
20. O meu pai compreende-me					
21. Quando estou zangado, o meu pai é uma pessoa que compreende o que estou a sentir					
22. Tenho confiança no meu pai					
23. O meu pai não percebe o que me acontece					
24. Quando preciso de desabafar, conto com o meu pai					
25. Quando o meu pai sabe que estou preocupado com alguma coisa, pergunta-me o que é que se passa					

Peço-te, agora, que penses novamente nos teus **Amigos que pertencem ao grupo que escolheste como o mais importante para ti.** Já pensaste?
A seguir encontrarás um conjunto de afirmações que dizem respeito à relação com os teus amigos.
Para cada frase, marca **apenas uma cruz** no quadrado que corresponde àquilo que tu sentes.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1. Gosto de conhecer as opiniões dos meus amigos					
2. Os meus amigos percebem quando estou aborrecido com alguma coisa					
3. Quando conversamos, os meus amigos tentam perceber o meu ponto de vista					
4. Falar dos meus problemas com os meus amigos faz-me sentir com vergonha ou palerma					
5. Gostava de ter amigos diferentes					
6. Os meus amigos compreendem-me					
7. Os meus amigos encorajam-me a falar das minhas dificuldades					
8. Os meus amigos aceitam-me tal como sou					
9. Sinto necessidade de estar mais com os meus amigos					
10. Os meus amigos não compreendem o que se passa comigo					
11. Quando estou com os meus amigos sinto-me só e à parte deles					
12. Os meus amigos ouvem o que tenho para dizer					
13. Os meus amigos são bons amigos					
14. É fácil conversar com os meus amigos					
15. Quando estou zangado com alguma coisa, os meus amigos tentam compreender-me					
16. Os meus amigos ajudam-me a compreender-me melhor a mim próprio					
17. Os meus amigos preocupam-se com o meu bem-estar					
18. Sinto-me zangado com os meus amigos					
19. Posso contar com os meus amigos quando sinto necessidade de desabafar					
20. Confio nos meus amigos					
21. Os meus amigos respeitam os meus sentimentos					
22. Não demonstro aos meus amigos quando estou aborrecido					
23. Os meus amigos irritam-se comigo por causa de coisinhas sem importância					
24. Posso contar aos meus amigos os meus problemas e chatices					
25. Quando os meus amigos sabem que estou preocupado com alguma coisa, perguntam-me o que é que se passa					