



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Auto-representação na Adolescência:
Avaliação e Processo de Construção

Ana Catarina Mendes Martins

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:
Doutora Maria Manuela Calheiros, Professora Associada
ISCTE-IUL

Setembro, 2012

Auto-Representação na Adolescência: Avaliação e Processo de Construção

Ana Catarina Mendes Martins

Setembro
2012

RESUMO

A forma como os indivíduos pensam sobre si é uma variável central na compreensão e explicação do comportamento e do processamento de informação. A construção da *auto-representação* ocorre ao longo do desenvolvimento, mas adquire especial relevância na adolescência. A perspectiva da Psicologia Social foi adotada neste trabalho, em particular, o enfoque na multiplicidade das auto-representações, a organização cognitiva da informação e a influência social. Face à lacuna existente na literatura de medidas validadas para adolescentes, na primeira parte deste trabalho foram desenvolvidos seis estudos. Nos três primeiros estudos, através da análise de livros escolares e da auto-descrição de adolescentes, foi identificado um conjunto de atributos que após terem sido avaliados quanto à sua valência e relevância permitiram a identificação de um conjunto final de 32 atributos. No estudo 4 foi validada uma escala de complexidade da *auto-representação* e no estudo 5 e 6 uma escala de *auto-representação*. As duas escalas revelaram ser medidas apropriadas para avaliar a complexidade da *auto-representação* e a *auto-representação* de adolescentes dos 12 aos 16 anos, bem como na identificação de diferenças em função da idade e do género.

Na segunda parte, foi analisado a influência da relação pais-filhos na construção da *auto-representação*, através do teste da hipótese do *looking-glass self*. De acordo com esta hipótese a influência da *hetero-representação* na *auto-representação* é mediada pela *meta-representação*. No estudo 7 foi confirmada a hipótese considerando como outros significativos o pai e a mãe. Foi ainda verificado que o género e a percepção de suporte moderam o impacto da *hetero-representação* na *meta-representação*. Verificou-se ainda que o tipo de relação, a idade dos adolescentes e a percepção de interacção negativa na relação pais-filhos não moderam a relação entre a *hetero-representação* e *meta-representação*.

Palavras-Chave: *Auto-representação*; Adolescência; *Looking-glass self*; Relação pais-filhos

Códigos de classificação (Associação Americana de Psicologia):

3000 – Psicologia Social

2200 – Psicometria & Estatística & Metodologia

2800 – Psicologia do Desenvolvimento

ABSTRACT

The way individuals think about themselves is a central variable in understanding and explaining individual's behavior and information processing. The construction of *self*-representation occurs throughout development, but becomes particularly relevant in adolescence. Adopting a psychosocial perspective, we were particularly interested in self-representations' multiplicity, self-structure and social influence. Given the gap in the literature of validated measures for adolescents, in part one six studies were developed. In the first three studies, a set of attributes were identified through school books and adolescents' self-description content analysis. Then attributes' relevance and valence was evaluated and a final set of 32 attributes was identified. Two scales were then developed and validated: in study 4 a self-complexity scale for adolescents and in study 5 and 6 a self-representation scale for adolescents. Both scales were found to be suitable measures for adolescent's self-complexity and self-representation assessment, as well as for age and gender differences identification.

In part two, the influence of parent-child relationship in the construction of adolescent's self-representation was analysed through the test of the looking-glass self hypothesis. According to this hypothesis the impact of hetero-representation in self-representation is mediated by meta-representation. In study 7 the hypothesis was confirmed. It was also found that gender and adolescent's support perceptions moderate the impact of hetero-representation in meta-representation. It was also found that the type of relationship, age and negative interaction perceptions in the parent-child relationship did not moderate the relationship between parent's hetero-representation and adolescent's meta-representation.

Key-words: *Self*-Representation; Adolescence; *Looking-glass self*; Parent-Child Relationship

Classification codes (American Psychological Association):

3000 – Social Psychology

2200 – Psychometrics & Statistics & Methodology

2800 – Developmental Psychology

Este trabalho foi financiado por uma bolsa de
doutoramento (ref. **SFRH/BD/21507/2005**)
concedida pela

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Manuela Calheiros, orientadora desta tese, expresso o meu imenso e profundo reconhecimento por todo o apoio, rigor e exigência demonstrada ao longo destes anos. Por todos os encorajamentos, disponibilidade e ensinamentos derivados da sua sólida experiência e formação científica, obrigada!

Ao ISCTE-IUL, em particular a todos os docentes e coordenadores do Programa Doutoral em Psicologia, agradeço o apoio na concretização deste trabalho.

À Professora Maria Benedicta Monteiro, agradeço o acompanhamento anual do meu trabalho, bem como os seus comentários durante os Seminários de Pesquisa.

À Professora Luísa Lima, Margarida Garrido e Diniz Lopes, agradeço os comentários ao meu trabalho, em especial, o apoio dado na revisão do artigo agora publicado.

Ao Doutor Cícero agradeço a ajuda inestimável na análise dos dados e a sua profunda generosidade na partilha de conhecimento.

Ao Professor Jorge Vala agradeço as suas aulas numa disciplina do segundo ano do curso de Psicologia Social e das Organizações que despertaram o meu interesse pelo estudo do *self*. Passado mais de uma década o meu interesse pelo estudo do *self* mantém-se e concretiza-se agora neste trabalho.

A realização deste trabalho não seria possível sem a colaboração das escolas, pais e adolescentes que participaram nos estudos. Quero expressar o meu profundo agradecimento a todos os que participaram nos estudos.

Esta tese tem um significado pessoal profundo: a crença que a construção de quem somos se desenvolve na relação com os outros. Acredito, também, que a concretização deste trabalho, apesar de ser um processo individual, só foi possível através da minha relação com os outros. Chegado o momento de vos agradecer lembro-me sempre de um texto que li e que considero ser a melhor forma de vos transmitir aquilo que penso: *“Então, vocês chegam e cobrem-me com a força de me desejarem tanto bem. Vocês protegem-me com pensamentos que atravessam oceanos. Comovem-me com esse bem-querer. Obrigado por, entre tantas possibilidades, terem escolhido a mais bondosa. Vocês constroem-me. Devo-vos a pessoa que sou.”* (José Luís Peixoto). À minha família, amigas e amigos quero agradecer o apoio e carinho incondicionais. Nos momentos de descrença fizeram-me acreditar, nos momentos de aflição estiveram lá para me apoiar e no momento em que termino sei que partilham da minha alegria.

À Leonor, companheira neste processo, agradeço-lhe as conversas e desabafos. Agradeço também a sua generosidade, a Leonor fez-me sempre sentir em casa e acompanhada. Obrigada pelo apoio e cumplicidade. Quero também agradecer à Cláudia e à Rita a revisão cuidada do texto da tese e as sugestões de clarificação que contribuíram para melhorar este trabalho. À Rute, Lia, Catarina, Cláudia e Rita agradeço o espaço de partilha e ajuda que sempre representaram (*Lady Cody*). Ao Rui e ao Ricardo quero agradecer as nossas discussões e reflexões sobre o trabalho. As vossas sugestões e incentivo foram muito importantes. Aos meus colegas de doutoramento, com quem tive a oportunidade de discutir algumas das questões inerentes à concretização dos estudos, agradeço a partilha, incentivo e motivação.

Ao Filipe, companheiro de uma viagem maior do que esta: obrigada por me fazeres feliz e por me teres apoiado em todos os momentos, mesmo nos momentos em que não compreendeste o processo.

Aos meus pais, à Isabel, ao Miguel, à Joana, à Madalena, agradeço-vos profundamente o apoio e carinho ao longo destes anos.

*Aos meus pais.
Houve momentos em que o medo de vos perder foi real.
A minha felicidade não seria completa se não pudesse partilhar
este momento convosco.*

Índice

RESUMO	i
ABSTRACT.....	iii
AGRADECIMENTOS	vii
INTRODUÇÃO GERAL	1
PARTE I – AVALIAÇÃO DA AUTO-REPRESENTAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA	7
I. Enquadramento Teórico	9
1. Introdução	9
1.1. Auto-conceito na adolescência: A questão da idade e do género	12
1.2. Da Psicologia do Desenvolvimento à Psicologia Social.....	17
1.2.1. Auto-estima e auto-conceito: conceptualização e medida	17
1.2.2. Integração da Perspectiva da Psicologia (Social) do Desenvolvimento	22
2. A Auto-representação	23
2.1. Tipos de Auto-representação	26
2.2. Auto-Representação e Auto-Estima.....	29
2.3. Avaliação da Auto-Representação	30
3. Complexidade da Auto-representação	30
3.1. CAR e outros conceitos da estrutura da auto-representação.....	36
3.2. Complexidade da Auto-Representação e Auto-Estima.....	38
3.3. Complexidade da Auto-Representação: estudos com crianças.....	39
4. Resumo	42
Objectivos	43
II. Estudos Empíricos.....	45
Overview	47
Estudo 1 – Identificação dos atributos nos Livros escolares	49
Método	49
Materiais e Procedimento	49

Resultados	49
Estudo 2 – Auto-descrição de adolescentes	51
Método	51
Participantes	51
Medida	51
Procedimento	52
Resultados	52
Estudo 3 – Relevância e Valência dos Atributos	55
Método	55
Participantes	55
Medida	55
Procedimento	56
Resultados	56
Conclusão.....	57
Estudo 4 – Escala da Complexidade da Auto-representação	59
Método	61
Participantes	61
Medidas	61
Procedimento	62
Resultados	63
Estrutura e Análise da Sensibilidade.....	64
Complexidade da Auto-representação e Auto-Estima	65
Complexidade da auto-representação – diferenças de idade e sexo	65
Discussão e Conclusão.....	66
Estudo 5 – Questionário de Auto-representação: Análise factorial exploratória.....	71
Método	71
Participantes	71

Medidas.....	71
Procedimento	72
Resultados	72
Análises preliminares.....	72
Análise Factorial Exploratória: Estrutura e Análise da Sensibilidade	72
Análise da Sensibilidade dos Factores	75
Diferenças em função do sexo e da idade	76
Estudo 6 - Questionário de Auto-representação: Análise factorial confirmatória.....	79
Método	79
Participantes.....	79
Medidas.....	79
Procedimento	80
Resultados	80
Análises preliminares.....	80
Análise Factorial Confirmatória: Estrutura e Análise da Sensibilidade	81
Diferenças em função da idade e do sexo	84
Auto-representação e Auto-Estima	86
Discussão e Conclusão.....	87
PARTE II – CONSTRUÇÃO DA AUTO-REPRESENTAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA.....	93
I. Enquadramento Teórico	95
1. Introdução	95
2. Hipótese do Looking-Glass Self: a influência dos outros.....	96
3. Through the Looking-Glass Darkly: não são os outros, sou eu	100
3.1. Precisão da Meta-representação.....	101
4. Looking-Glass Self – Outros significativos – quais?.....	103
4.1. Looking-glass self: ‘Um’ outro significativo – o parceiro.....	105

4.2 Looking-glass self: Outros significativos – pai, mãe, professor, pares	106
4.3. Looking-Glass Self: Outros Significativos – Quando? Como?	112
4.3.1. O Género.....	114
4.3.2. A idade	116
4.3.3. A relação	118
5. Qualidade das Relações Pais-Filhos	119
5.1. Dimensões positivas das relações pais-filhos: diferenças na percepção da relação em função da idade, género e tipo de relação.....	121
5.2. Dimensões negativas das relações pais-filhos: diferenças na percepção da relação em função da idade, género e tipo de relação.....	123
6. Resumo	125
II. Estudo Empírico.....	129
Objectivos	131
Hipóteses.....	133
Estudo 7	137
Método	137
Participantes.....	137
Medidas.....	137
Procedimento	140
Resultados	140
1 - Análises preliminares	140
1.1. Análise factorial exploratória da meta-representação e hetero-representação do pai e da mãe	141
1.2. Análise factorial confirmatória da estrutura da auto-representação, meta-representação, hetero-representação e do NRI.....	148
2 - Teste de Mediação - Hipótese do Looking-Glass Self	161
2.1. Análises preliminares.....	161

Modelo Geral: Hipótese do Looking-Glass Self [HLGS] na relação adolescente-mãe/pai.....	161
.....	162
Modelo 1. HLGS na relação adolescente-mãe.....	163
Modelo 2. HLGS na relação adolescente-pai	164
3 - Teste da Moderação.....	166
Modelo 3.1. HLGS na relação adolescente-mãe: o papel das dimensões.....	168
Modelo 3.2. HLGS na relação adolescente-pai: o papel das dimensões	168
Modelo 4.1. HLGS na relação adolescente-mãe: o papel do sexo.....	168
Modelo 4.2. HLGS na relação adolescente-pai: o papel do sexo	169
Modelo 5.1. HLGS na relação adolescente-mãe/pai: o papel do tipo de relação	169
Modelo 6.1. HLGS na relação adolescente-mãe: o papel da idade	170
Modelo 6.2. HLGS na relação adolescente-pai: o papel da idade	170
Modelo 7.1 HLGS na relação adolescente-mãe: o papel do Suporte	170
Modelo 7.2. HLGS na relação adolescente-pai: o papel do Suporte	171
Modelo 7.3. HLGS na relação adolescente-mãe: o papel da Interação Negativa	171
Modelo 7.4. HLGS na relação adolescente-pai: o papel da Interação Negativa	172
Discussão	173
As medidas.....	173
Hipótese do Looking-Glass Self	175
Mediação Moderada.....	178
Limitações do Estudo.....	182
CONCLUSÃO GERAL & IMPLICAÇÕES	183
REFERÊNCIAS.....	195
ANEXOS	231

Lista de Tabelas

TABELA 1. FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS NOS LIVROS ESCOLARES	50
TABELA 2. FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS NAS AUTO-DESCRIÇÕES DOS ADOLESCENTES	53
TABELA 3. MÉDIAS E DESVIOS PADRÃO DA VALÊNCIA E RELEVÂNCIA DOS ATRIBUTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.....	56
TABELA 4. MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO DA CAR E DA AUTO-ESTIMA	64
TABELA 5. ANÁLISE FACTORIAL EXPLORATÓRIA DA MEDIDA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO	74
TABELA 6. VALORES DO TESTE K-S, ASSIMETRIA, CURTOSE E ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	75
TABELA 7. CORRELAÇÕES ENTRE OS FACTORES EXTRAÍDOS (COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO DE PEARSON).....	76
TABELA 8. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO SEXO.....	77
TABELA 9. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DA IDADE DOS ADOLESCENTES.....	78
TABELA 10. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS ITENS DAS DIMENSÕES DA AUTO-REPRESENTAÇÃO	82
TABELA 11. COMPARAÇÃO ENTRE MODELOS.....	82
TABELA 12. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS DIMENSÕES DA AUTO-REPRESENTAÇÃO	85
TABELA 13. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DA IDADE DOS ADOLESCENTES	85
TABELA 14. DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO SEXO DOS ADOLESCENTES.....	86
TABELA 15. CORRELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES DA AUTO-REPRESENTAÇÃO E AS DIMENSÕES DA PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA E AUTO-ESTIMA GLOBAL	87
TABELA 16. DIMENSÕES DA META-REPRESENTAÇÃO MÃE.....	142
TABELA 17. DIMENSÕES DA META-REPRESENTAÇÃO PAI.....	143
TABELA 18. DIMENSÕES DA HETERO-REPRESENTAÇÃO MÃE	144
TABELA 19. DIMENSÕES DA HETERO-REPRESENTAÇÃO PAI	145
TABELA 20. AUTO-REPRESENTAÇÃO, META-REPRESENTAÇÃO E HETERO-REPRESENTAÇÃO: ATRIBUTOS E DIMENSÕES COMUNS....	147
TABELA 21. VALORES DAS ESTATÍSTICAS DE AJUSTAMENTO PARA OS MODELOS DE AR, MR E HR.....	148
TABELA 22. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS ATRIBUTOS DA AUTO-REPRESENTAÇÃO	149
TABELA 23. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS ATRIBUTOS DA META-REPRESENTAÇÃO	151
TABELA 24. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS ATRIBUTOS DA HETERO-REPRESENTAÇÃO	153
TABELA 25. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS ATRIBUTOS DA META-REPRESENTAÇÃO	155
TABELA 26. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS ATRIBUTOS DA HETERO-REPRESENTAÇÃO	157
TABELA 27. MODELOS ALTERNATIVOS DE AUTO-REPRESENTAÇÃO E META-REPRESENTAÇÃO	159
TABELA 28. VALORES DAS ESTATÍSTICAS DE AJUSTAMENTO PARA OS MODELOS DO NRI (MÃE E PAI)	160

Lista de Figuras

FIGURA 1. <i>WORKING SELF-CONCEPT</i> (ADAPTADO DE MARKUS E WURF, 1987)	29
FIGURA 2. MODELO DA AUTO-REPRESENTAÇÃO	83
FIGURA 3. MODELO DE MEDIAÇÃO MODERADA DA HIPÓTESE DO <i>LOOKING-GLASS SELF</i>	135
FIGURA 4. MODELO DA MEDIDA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO DE ADOLESCENTES DOS 12 AOS 16 ANOS	150
FIGURA 5. MODELO DA MEDIDA DE META-REPRESENTAÇÃO DA MÃE	152
FIGURA 6. MODELO DA MEDIDA DE HETERO-REPRESENTAÇÃO DA MÃE	154
FIGURA 7. MODELO DA MEDIDA DE META-REPRESENTAÇÃO DO PAI	156
FIGURA 8. MODELO DA MEDIDA DE HETERO-REPRESENTAÇÃO DO PAI	158
FIGURA 9. MODELO DA HIPÓTESE DO <i>LOOKING-GLASS SELF</i>	162
FIGURA 10. MODELO DE MEDIAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A AR E A HR PELA MR (ADOLESCENTE-MÃE)	163
FIGURA 11. MODELO DE MEDIAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A AR E A HR PELA MR (ADOLESCENTE-PAI)	165
FIGURA 12. MODELO DE MEDIAÇÃO MODERADA	167
FIGURA 14. MEDIAÇÃO MODERADA PELO GÊNERO DOS ADOLESCENTES NA DIMENSÃO SOCIAL	169
FIGURA 15. MEDIAÇÃO MODERADA PELA PERCEPÇÃO DE SUPORTE NA DIMENSÃO INSTRUMENTAL	170
FIGURA 16. MEDIAÇÃO MODERADA PELA PERCEPÇÃO DE SUPORTE NA DIMENSÃO EMOCIONAL	171

INTRODUÇÃO GERAL

*‘Sinto-me múltiplo. Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos’
(Fernando Pessoa)*

A frase supracitada reflecte dois aspectos centrais deste trabalho. Por um lado, o pressuposto do carácter multidimensional e dinâmico da representação que os indivíduos têm de si. Por outro, a ideia que a construção da *auto-representação* está imbuída em contextos culturais e sociais e, mais especificamente, em contextos relacionais significativos. Estes são os pressupostos base da forma como iremos abordar o estudo da *auto-representação*.

O estudo sobre o auto-conceito é um tema central na Psicologia, como o demonstra o vasto número de publicações sobre o tema em revistas científicas, livros e capítulos. A complexidade do produto da introspecção e da resposta à questão “*quem sou eu*” encontra-se reflectida na diversidade de abordagens ao tema. Parte do interesse da investigação sobre o auto-conceito reside, de acordo com Harter (1999), no seu papel funcional no decurso do desenvolvimento. Entre as funções associadas ao auto-conceito incluem-se a orientação do comportamento, a delimitação de objectivos, a interpretação e significado que os indivíduos dão às experiências e a manutenção de uma imagem coerente de si próprios (Harter, 1999; Hattie, 1992; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Osborne, 1996). Subjacente ao interesse pelo auto-conceito está então a ideia de que se compreendermos como os indivíduos se pensam será possível compreender, prever e mudar a forma como se sentem, comportam e pensam. Contudo, se o potencial do auto-conceito é subajamente reconhecido (e demonstrado), o seu estudo tem sido marcado por problemas ao nível da definição e operacionalização dos constructos, o que nos leva ao primeiro problema desta dissertação: a definição dos conceitos e a forma como são operacionalizados e avaliados.

Na perspectiva da Psicologia Social, perspectiva adoptada neste trabalho, o auto-conceito é conceptualizado como uma estrutura multidimensional, dinâmica e interpretativa que inclui um conjunto de auto-representações (Cantor & Kihlstrom, 1987; Kihlstrom & Cantor, 1984; Linville, 1985; Markus & Wurf, 1987; Niedenthal, Setterlund, & Wherry, 1992; Ogilvie, 1987). Face à multiplicidade de auto-representações, é reconhecida a importância da organização desta informação e, sob a influência dos modelos da cognição social, são propostos modelos relativos à estrutura da *auto-representação* (e.g. complexidade da *auto-representação*). O enquadramento da pesquisa nesta disciplina específica orientou a

definição dos conceitos, assim como as medidas adoptadas. De acordo com Markus e Wurf (1987) uma das mudanças significativas no estudo do auto-conceito no contexto da Psicologia Social é o enfoque na estrutura e conteúdo da *auto-representação*. Deste modo, o conceito central deste trabalho é a *auto-representação* (i.e., o conjunto de atributos que o indivíduo conhece e utiliza para se descrever, Harter, 2003) analisada ao nível do conteúdo e da estrutura.

No entanto, se é certo que a Psicologia Social tem dado um importante contributo para a compreensão dos processos, conteúdos, estrutura e papel da *auto-representação*, os estudos têm sido desenvolvidos sobretudo com adultos. Assim, a par da definição dos conceitos e da sua operacionalização nesta perspectiva teórica, optamos neste trabalho por centrar o estudo da *auto-representação* na adolescência. A opção por esta fase de desenvolvimento advém do reconhecimento de que a construção da *auto-representação* ocorre ao longo do desenvolvimento, mas adquire especial relevância na adolescência (é consensual o reconhecimento de que a definição de si é uma das principais tarefas de desenvolvimento dos adolescentes). Além disso, a teoria do desenvolvimento postula a emergência de competências cognitivas qualitativamente diferentes na adolescência que modificam dramaticamente a natureza das concepções de si (Damon & Hart, 1982; Fischer, 1980; Inhelder & Piaget, 1958). A adolescência é assim um período de transição e, por isso, uma fase ideal para o estudo do desenvolvimento da *auto-representação*, na medida em que os períodos de transição oferecem oportunidades importantes para o estudo dos processos que afectam a continuidade e a mudança nas diferenças individuais (Caspi & Moffitt, 1991).

Uma vez que a adolescência é um período tão importante na definição e reorganização da *auto-representação*, e dada a lacuna existente ao nível de medidas validadas para esta faixa etária nesta perspectiva teórica, na primeira parte deste trabalho foram desenvolvidos seis estudos com o objectivo de identificar um conjunto de atributos e validar uma medida de complexidade da *auto-representação* e uma medida de *auto-representação* para adolescentes dos 12 aos 16 anos.

Se na primeira parte são reconhecidos os aspectos cognitivos da organização da informação, na segunda parte deste trabalho, este conhecimento é complementado com o estudo da influência das relações na construção da *auto-representação*. ‘*Como é que os indivíduos constroem a representação que têm de si?*’ foi a pergunta que orientou a segunda parte da dissertação. A noção que os indivíduos têm de si, a construção de uma noção de Eu vai-se desenvolvendo desde o nascimento. Esta construção não ocorre no vazio, mas antes no

contexto específico de interação com os outros e, de uma forma mais geral, por referência ao contexto social e cultural em que os indivíduos se inserem. Esta relação entre a construção de uma noção de si e o contexto das interações em que ocorre tem sido analisada em especial pela Teoria do Interaccionismo Simbólico [TIS]. De acordo com a TIS as interações sociais que crianças – e indivíduos em geral – estabelecem são a chave para o desenvolvimento do auto-conceito (Mead, 1934). É no contexto das interações com os outros que as representações e a construção de sentido da realidade emerge, é praticada e se transforma.

De entre os contextos relacionais, a família assume particular importância na formação do auto-conceito e da auto-estima, uma vez que é no seu seio, mais concretamente nas interações que aí se estabelecem, que o indivíduo vai construindo as primeiras representações sobre as suas competências, capacidades e sentimentos em relação a si próprio (Harter, 1998, 1999; Lewis, 1990; Markus & Cross, 1990). As avaliações e apreciações que os outros significativos emitem sobre o comportamento, o desempenho e a aparência da criança, as quais vão sendo progressivamente interiorizadas, constituem a base da construção das representações sobre si. Para além das apreciações, a própria qualidade e o tipo de relacionamento estabelecido no seio da família revelam-se igualmente importantes na definição do auto-conceito e da auto-estima.

No que se refere à adolescência, a importância e influência da família surgem muitas vezes como contraponto à influência e importância assumida pelo grupo de pares. No entanto, o facto do grupo de pares assumir maior relevância, não significa, necessariamente, que a importância assumida pela família desapareça e que o seu papel passe a ser desempenhado pelo grupo de pares. Como referem Steinberg, Dornbusch e Brown (1999), os pais exercem um papel preponderante nos planos educacionais a longo prazo, enquanto os pares influenciam, principalmente, os comportamentos quotidianos na escola. Por exemplo, no que se refere ao suporte social, vários trabalhos demonstram que os adolescentes continuam a usufruir e a procurar a família, enquanto fonte de suporte, apesar do grupo de pares poder igualmente ser utilizado para essa função (Buhrmester & Furman, 1987; DeRosier & Kupersmith, 1991; Furman & Buhrmester, 1985; Meeus, Helsen & Vollebergh, 1996; Paterson, Field & Pryor, 1994; Valery, O'Connor & Jennings, 1997; Van Horn & Marques, 2000).

No que diz respeito às representações sobre si próprio, vários trabalhos têm demonstrado a associação entre um bom relacionamento com a família e níveis elevados de auto-conceito e auto-estima (Field, Lang, Yando & Bendell, 1995; Kenny, Lomax, Branek

& Fife, 1998; Parra, Sánchez-Queija & Sánchez-Moraga, 1999; Serra, Firmino & Matos, 1987; Veiga, 1987). Neste trabalho pretendemos analisar o processo de construção da *auto-representação* dos adolescentes e contribuir para a compreensão do papel da relação neste processo.

Cooley (1902/1964) integrado na perspectiva da TIS propõe a hipótese do *looking glass self*, i.e. a forma como o indivíduo se representa é reflexo da forma como outros significativos o percebem. Este processo envolve três elementos: 1) o que os outros pensam sobre o indivíduo (*hetero-representação*); 2) o que o indivíduo pensa que os outros pensam sobre si (*meta-representação*); e, 3) o que o indivíduo pensa sobre si (*auto-representação*) (Kinch, 1963). Esta é uma hipótese antiga cujos resultados obtidos têm sido inconsistentes. Apesar de ser consistentemente confirmada a relação entre a *meta-representação* e a *auto-representação*, os resultados são inconclusivos relativamente à relação da *meta-representação* e a *hetero-representação* (Kenny & DePaulo, 1993; Shrauger & Schoeneman, 1979) e esta relação praticamente não tem sido estudada em adolescentes. Face aos resultados inconsistentes, existe a necessidade de se explorar as condições em que a relação entre a *hetero-representação*, *meta-representação* e *auto-representação* se verifica. Para além disso, constata-se que muitos dos estudos desenvolvidos recorrem a análises da correlação entre os elementos da hipótese do *looking-glass self*. O teste desta hipótese, através de modelos de equações estruturais, foi apenas utilizado num estudo com crianças (Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal, & Trouilloud, 2005).

Apesar do tipo de relação ser um aspecto central na formulação da hipótese do *looking glass self*, o papel da relação não tem sido testado, pois os *outros significativos* têm sido definidos pelo seu estatuto (e.g. pai) e não pelo significado e qualidade da relação. Neste sentido, na segunda parte deste trabalho foi desenvolvido um estudo com o objectivo de testar a hipótese do *looking-glass self* (i.e. teste da hipótese de mediação da *meta-representação* na relação entre a *hetero-representação* e a *auto-representação*) na relação entre adolescentes e os respectivos pais através de modelo de equações estruturais. Dada a importância demonstrada sobre a qualidade da relação parental no desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima dos indivíduos e a lacuna existente sobre o papel desta relação no teste da hipótese, foi ainda analisado o papel da percepção dos adolescentes da sua relação com os pais. No sentido de contribuir para a compreensão do processo de influência da *hetero-representação* dos pais, na *meta-representação* e *auto-representação* dos adolescentes, foi também testado o papel de outras variáveis que têm sido identificadas como relevantes na

análise do processo de construção da *auto-representação*, como o género dos adolescentes, o tipo de relação (pai ou mãe) e a idade dos adolescentes. Além disso, foi analisado a influência de *outros significativos* em áreas específicas da *auto-representação*.

Em função dos objectivos gerais definidos organizamos o trabalho em duas partes: a Parte 1 relativa à *Avaliação da Auto-representação na Adolescência* e a Parte 2 referente à *Construção da Auto-representação na Adolescência*.

A Parte 1- *Avaliação da Auto-representação na Adolescência* está organizada em dois pontos gerais – Enquadramento Teórico e Estudos Empíricos.

No ponto I Enquadramento Teórico procurou-se delimitar a definição dos conceitos, descrever o auto-conceito na adolescência (com especial enfoque na análise das diferenças em função da idade e do género) e problematizar os benefícios da integração da perspectiva da Psicologia Social e da Psicologia do Desenvolvimento. De seguida, centrou-se a revisão da literatura na teoria e investigação desenvolvida sobre a *auto-representação* no âmbito da Psicologia Social - a forma como a *auto-representação* é conceptualizada, a relação entre a *auto-representação* e a auto-estima e a forma como é avaliada. O Enquadramento Teórico da Parte 1 engloba ainda uma revisão da literatura sobre a complexidade da *auto-representação* – a forma como a estrutura da *auto-representação* tem sido estudada, com especial enfoque no modelo de complexidade da *auto-representação* de Linville (1985, 1987) e a relação deste constructo com a auto-estima e como tem sido estudada e avaliada com crianças. Finalmente, são identificados os problemas e objectivos da investigação realizada na primeira parte deste trabalho.

No ponto II – Estudos Empíricos são apresentados os seis estudos empíricos desenvolvidos. Com o objectivo de identificar um conjunto de atributos usados na descrição de adolescentes, no estudo 1 é analisada a frequência de atributos na descrição de personagens em livros escolares da faixa etária considerada, no estudo 2 é analisada a frequência dos atributos num questionário de resposta aberta. Após a identificação dos atributos mais frequentes no estudo 1 e 2, no estudo 3 é analisada a valência e relevância desses atributos e identificado o conjunto final de atributos para as novas escalas. No estudo 4, é analisada a estrutura da Escala de Complexidade da *Auto-representação* para Adolescentes, as propriedades psicométricas (análise da distribuição) e validade convergente, bem como as diferenças em função da idade e do sexo. Por fim, no estudo 5, é analisada a organização dos atributos em dimensões de conteúdo através de uma análise factorial exploratória (e as diferenças em função da idade e do género) e no estudo 6, é testada a

organização dos atributos identificada no estudo 5 através da análise factorial confirmatória. Além disso, é analisada a validade convergente, bem como as diferenças em função da idade e do género.

A Parte 2 - *Construção da Auto-representação na Adolescência*, tal como na Parte 1, está igualmente organizada em dois pontos gerais – Enquadramento Teórico e Estudos Empíricos. O Enquadramento Teórico começa com a apresentação do tema da construção da *auto-representação* e a importância que tem sido reconhecida ao papel dos outros nesse processo. De seguida, este tema é desenvolvido com o enfoque da revisão de literatura na hipótese do *looking-glass self* de Cooley (1902/1964) salientando-se a inconsistência dos resultados presente no teste desta hipótese e as propostas alternativas ao processo de construção da *auto-representação* que têm subjacente a ideia de que o processo de construção é determinado, em grande parte, por processos intraindividuais. A reflexão sobre a inconsistência dos resultados é aprofundada com a revisão da investigação que tem demonstrado o processo de influência dos outros na construção da *auto-representação*. É também neste ponto que são apresentadas algumas das condições que ajudam a compreender o processo de influência dos outros na *auto-representação*, nomeadamente a Qualidade da relação pais-filhos – uma das variáveis que tem sido negligenciada no estudo do processo de influência dos outros na *auto-representação*. O Enquadramento Teórico termina com um resumo dos problemas identificados na literatura.

No ponto II – Estudo Empírico – são apresentados os objectivos e hipóteses do estudo 7, bem como a descrição do método, dos resultados e a discussão dos resultados. Este estudo tem por objectivo geral analisar o processo de construção da *auto-representação* de adolescentes dos 12 aos 16 anos tendo por base a hipótese de *looking-glass self* e considerando como *outros específicos* os respectivos pais e mães. Através do modelo de equações estruturais é testada a hipótese do *looking-glass self* e o papel moderador do tipo de relação, da idade, do género e da percepção de qualidade da relação pais-filhos pelos adolescentes.

O trabalho termina com uma reflexão sobre os resultados obtidos, nomeadamente no que concerne às suas implicações e a algumas pistas de continuidade deste programa de investigação. Na conclusão da tese, pretendemos assim destacar os principais contributos da investigação desenvolvida, assim como as suas limitações e pistas para estudos futuros.

PARTE I – AVALIAÇÃO DA AUTO- REPRESENTAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

I. Enquadramento Teórico

1. Introdução

A capacidade de reflexividade (*i.e.* capacidade de se conhecer a si mesmo) dos indivíduos tem, ao longo dos séculos, suscitado interesse e discussão no domínio da filosofia, teologia e mais tarde no domínio da sociologia e da psicologia. Na base deste interesse está a ideia de que o conhecimento que os indivíduos têm sobre si influencia o seu comportamento, o pensamento e o seu bem-estar. Nas últimas três décadas, os avanços teóricos e metodológicos nesta área contribuíram para o reconhecimento de que o conhecimento que os indivíduos constroem sobre si tem funções importantes ao nível do processamento da informação, da construção de sentido, na mediação e regulação das emoções, e na auto-regulação dos comportamentos (Baumeister, 1998; Brandstädter & Greve, 1994; Harter, 2003; Higgins, 1996; Jacobs, Bleeker, & Constantino, 2003; Leary & Tangney, 2003; Markus & Herzog, 1991; Markus & Wurf, 1987).

A par das diferentes funções desempenhadas pelo conhecimento que os indivíduos constroem sobre si, reconhece-se que a procura de autoconhecimento é guiada por diferentes necessidades: de ‘*self-enhancement*’ – quanto melhor me conhecer, mais fácil será a identificação de pontos positivos e consequente valorização de quem sou –; de precisão – como sou realmente? –; e ainda de consistência – manter alguma constância entre as diversas visões que vamos construindo sobre nós (Brown, 1998). Para além disso, de acordo com as formulações de James (1890/1999) o auto-conhecimento cumpre ainda a função de diferenciação entre o ‘eu’ e os ‘outros’, dotando o indivíduo de sentido de continuidade e unidade. O auto-conhecimento possibilita ainda a gestão do ‘eu’, em termos físicos, relacionais e emocionais. As representações que os indivíduos têm de si permitem-lhes desenvolver objectivos e a regulação dos comportamentos (Baumeister, 1995; Jacobs et al., 2003; Nurius & Markus, 1990).

A identificação das funções e motivações subjacentes ao auto-conhecimento são mais fáceis de enumerar do que a definição do conceito correspondente ao conhecimento que os indivíduos têm de si. A literatura anglo-saxónica tem agrupado os vários estudos sobre o tema do auto-conhecimento num conceito mais global ‘o *self*’, mas como veremos de seguida a forma como tem sido conceptualizado e estudado é marcado por uma enorme diversidade de conceitos que têm o *self* como prefixo (e.g., *self-concept*; *self-esteem*; *self-*

image; self-efficacy). Apesar disso, há uma definição geral que permite delimitar o conceito de *self* dos outros que têm *self* como prefixo.

Segundo James (1890, 1892), o *self* diz respeito à totalidade da individualidade e inclui dois aspectos – o I *self* (o aspecto do *self* que está continuamente a perceber, a pensar, a ver) e o ME *self* (o aspecto do *self* que é objecto da nossa atenção, pensamento ou percepção). No mesmo sentido, Linville e Carlston (1994) referem-se à noção do ‘*knower self*’ como um “procedural knowledge that directs our actions, thoughts and feelings and to the notion of a “*known self*” as the declarative knowledge we have about ourselves” (p. 31), sendo este último sinónimo do termo de auto-conceito. Assim, o auto-conceito remete para os mais diversificados aspectos da realidade individual, nomeadamente: o corpo, os traços, os valores, os gostos ou interesses, as preferências, os papéis sociais desempenhados e a pertença grupal (Baumeister, 1999). Estamos, portanto, na presença de um constructo que inclui um conjunto vasto de informação.

Através da definição supracitada é possível compreender que muitas vezes a utilização do termo *self* na literatura se refere ao aspecto do *self* como objecto, ou seja o ME, o que por vezes não tem contribuído para a clarificação da definição do objecto de estudo em análise. Como veremos no capítulo seguinte, de uma forma geral, muita da investigação sobre o auto-conceito têm-se centrado na percepção de competência e no estudo da auto-estima. Já no campo da Psicologia Social, assume-se que o auto-conceito é composto por múltiplas auto-representações, que incluem não apenas a representação actual, mas também passada e futura, bem como a representação ideal e o ‘*ought self*’.

Assim, a forma como o *self* tem sido estudado é marcada por múltiplas definições, perspectivas teóricas e metodologias. Os estudos sobre o *self* incluem tópicos diversos como o auto-conceito, a auto-estima, a *auto-representação*, a auto-eficácia, entre outros (Harter, 1999), levando Baumeister (1998) a concluir que o estudo do *self* não inclui apenas um tópico, mas vários subtópicos. Para além disso, ao contrário de outras áreas, a investigação sobre o auto-conceito não ocorreu na estrutura de uma disciplina particular, tendo sido objecto de estudo em diferentes áreas da Psicologia - Psicologia Clínica, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Educacional e Psicologia Social - bem como de outras áreas das ciências sociais como a Sociologia (Brinthaupt & Lipka, 1992; Greenwald & Pratkanis, 1984; Guecas, 1982; Rosenberg, 1979; Yardley & Honess, 1987).

Face à diversidade de perspectivas e definições, nas várias revisões sobre o tema, diferentes autores são unânimes na ideia de que mais do que uma definição consensual, é

essencial uma explicitação da conceptualização tida em conta nos artigos e trabalhos desenvolvidos (Ashmore & Jussim, 1997; Brinthaupt & Lipka, 1992; Lerry & Tangney, 2002). A questão que se coloca aos investigadores e que diferencia as abordagens e definições é o aspecto ou aspectos que são analisados e, conseqüentemente, a forma como os constructos são operacionalizados. Neste sentido, passamos a rever algumas das principais perspectivas teóricas sobre o *self* e, em particular, a perspectiva da cognição social onde os trabalhos por nós desenvolvidos se enquadram.

Para além disso, como já foi referido, a nossa análise do *self* vai estar centrada num período de desenvolvimento específico – a adolescência. A opção por este período de desenvolvimento específico deve-se ao reconhecimento da adolescência como um período em que a definição da *auto-representação* se assume como uma das principais tarefas de desenvolvimento. Face à multiplicidade de mudanças a nível físico, cognitivo, emocional e social característicos desta fase, há necessidade de uma (re)definição da *auto-representação* pelos adolescentes e as mudanças verificadas neste período têm conseqüências na sua adaptação na vida adulta.

Importa por isso perceber como as teorias da Psicologia Social podem contribuir para a compreensão da *auto-representação* na adolescência. De facto, existe um crescente reconhecimento de que a compreensão do desenvolvimento e do papel da *auto-representação* beneficiaria da integração das perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social (Abela & Véronneau-McArdle, 2002; Evans, 1994; Evans, David & Seaman, 2000; Evans, Brody, & Noam, 2001; Jordan & Cole, 1996), na medida em que a abordagem da Psicologia Social se tem centrado nesses processos e demonstrado o papel da multiplicidade de auto-representações e da estrutura cognitiva subjacente ao nível dos pensamentos, comportamentos e emoções. Todavia estas duas áreas da psicologia não têm sido integradas e por conseguinte existe uma lacuna a nível teórico e em termos de instrumentos no estudo da estrutura organizativa da informação sobre o *self* na adolescência.

Assim, o tema central desta parte do trabalho é a avaliação da *auto-representação* na adolescência (12 aos 16 anos) e organiza-se da seguinte forma: descrição das mudanças observadas na adolescência e o impacto destas mudanças na *auto-representação* (ponto 1.1.); no ponto seguinte descrevemos a forma como o estudo do auto-conceito tem sido abordado pela Psicologia do Desenvolvimento e pela Psicologia Social, tema que culmina com a descrição da integração da Psicologia Social do desenvolvimento; no ponto 2 será apresentada uma revisão da literatura sobre a *auto-representação* e no ponto 3 é apresentada

uma revisão sobre a complexidade da *auto-representação*. A Parte I termina com a apresentação dos seis estudos desenvolvidos para a avaliação da *auto-representação* e a discussão dos resultados.

1.1. Auto-conceito na adolescência: A questão da idade e do género

A adolescência é conceptualizada como o período situado entre a infância e a vida adulta (Durkin, 1995). O início da adolescência é desencadeado por mudanças biológicas na puberdade e o seu final coincide com o ganho de estatuto de adulto (Alsaker & Krueger, 2006). É lugar-comum dizer-se que esta fase começa com a biologia e acaba com a cultura, uma vez que o início deste período é marcado pelas mudanças biológicas da puberdade, enquanto a transição para a idade adulta é claramente menos visível (Lerner & Steinberg, 2004). Embora não exista uma idade exacta para o seu início e para o seu término, as idades podem ajudar-nos a explicar melhor os acontecimentos que vão surgindo ao longo da adolescência. Neste sentido e, para tornar as fases da adolescência mais definidas e orientar a investigação a SRA (*Society for Research on Adolescence*) propôs a subdivisão desta em três fases: a adolescência inicial (10 aos 15 anos), a fase intermédia da adolescência (entre os 15 e os 18 anos) e a fase final da adolescência (dos 18 aos 22 anos) (Elliott & Feldman, 1990).

As diferentes abordagens teóricas que têm analisado a adolescência são unânimes no reconhecimento que "*adolescere*" é mudar e, como em toda a mudança, exige adaptação. As modificações que caracterizam todo este período ocorrem em diferentes áreas do desenvolvimento (físico, social, emocional, cognitivo) em simultâneo, são rápidas e interdependentes, as alterações num domínio afectam e são afectadas pelas restantes áreas do desenvolvimento no adolescente. A nível biológico, o corpo modifica-se profundamente com a puberdade; a nível cognitivo observam-se transformações quantitativas e qualitativas; a nível social, a evolução caracteriza-se pelo duplo movimento de emancipação dos pais e a adopção de novas relações fora do contexto familiar (e.g. relação com os pares). As alterações descritas reflectem-se também a nível da representação de si que sofre transformações relevantes nesta fase e, desde a teoria de Erikson (1968), que introduziu a ideia de crise de identidade na adolescência, que os investigadores têm encarado a adolescência como uma fase de exploração do auto-conceito (Steinberg & Morris, 2001).

O desenvolvimento do auto-conceito, da auto-estima e da auto-representação está intrinsecamente associado com o desenvolvimento e mudanças descritas nas outras áreas (Damon & Hart, 1988; Harter, 1999, 2003) e neste trabalho, mais do que uma revisão

exaustiva das mudanças que têm sido identificadas, pretendemos centrar a revisão na forma como estas mudanças contribuem para um aspecto central nesta fase – a (re)definição da *auto-representação*.

Em geral, as transformações observadas na adolescência possibilitam e potenciam a exploração da *auto-representação*. A aquisição de competências cognitivas nesta fase permite que a forma como os adolescentes pensam sobre si inclua conteúdos de um carácter mais abstracto, mais realista e diversificado. As mudanças sociais ao nível dos contextos em que os adolescentes participam, acompanhado por uma crescente autonomia e, a diversificação dos papéis sociais, apresentam-se como desafios e aspectos estruturantes do pensamento sobre si. Por fim, a mudança mais visível, a da aparência física, e o desenvolvimento a nível sexual, têm também impacto importante na forma como os adolescentes se pensam.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, Harter (1999) refere que “because the self is a cognitive construction, the particular cognitive abilities and limitations of each developmental period will represent the templates that dictates the features of the self-portrait to be crafted” (p.8). O desenvolvimento da forma como os indivíduos se representam é assim um processo que coadjuva alterações qualitativas e quantitativas da estrutura cognitiva.

O modelo de desenvolvimento de Piaget (1960) defende que o que está na base do desenvolvimento das auto-representações é a progressão através de uma série de modos de pensar qualitativamente diferentes que afectam a auto-compreensão. Na primeira infância (dos 2 aos 6 anos), a auto-descrição dominante remete para características observáveis, como o são os interesses próprios e as actividades específicas que se levam a cabo; na infância (dos 7 aos 11 anos), a auto-descrição, centrando-se na comparação social, remete para qualidades pessoais e para interesses gerais; por fim, na adolescência (dos 12 aos 18 anos), passa pela referência a qualidades abstractas e não observáveis. Resultados semelhantes são referidos por Damon e Hart (1988) que através de revisão de literatura empírica sobre auto-descrição de crianças e adolescentes e o desenvolvimento de um conjunto de estudos qualitativos em que era pedido as crianças e adolescentes (dos 4 aos 15 anos) para se auto-descreverem, verificaram, em geral, uma maior complexificação das descrições com a idade. Estas três fases ou mudanças observadas na auto-descrição de crianças e adolescentes são descritas por Rosenberg (1986) da seguinte forma: a ênfase no mundo social exterior para a ênfase no mundo psicológico interior; a descrição com base no observável para o abstracto (que o autor designa como a mudança do “*percept*” para o “*concept*”); e, a mudança de um constructo

mais global para um cada vez mais diferenciado (i.e., a forma como as crianças e adolescentes pensam sobre si torna-se cada vez mais multidimensional).

Assim, durante a adolescência, a investigação aponta para a emergência de definições de si mais abstractas com base em processos psicológicos como os pensamentos, emoções, atitudes e motivações. Estas características da auto-descrição dos adolescentes são consistentes com os avanços de desenvolvimento observados no período das operações formais, tal como a competência para abstracções de uma ordem mais elevada e a capacidade de introspecção. Esta mudança caracteriza-se por uma maior inter-coordenação e integração dos traços em abstracções. Estas capacidades permitem aos adolescentes a integração de atributos de cariz mais psicológico e com maior enfoque nas características interpessoais e nas emoções (Petersen & Leffert, 1997), assim como a integração de traços contraditórios e, principalmente, de informação negativa sobre si nas auto-descrições (Santrock, 1998). Fischer (1980) sugere três sub-níveis nesta fase: (1) no primeiro nível, que emerge no início da adolescência, o indivíduo consegue construir abstracções sobre si (e.g., alegre, deprimido, empático), mas ainda não consegue comparar simultaneamente estas abstracções (Harter & Monsour, 1992); (2) no nível de '*mapeamento abstracto*', os indivíduos têm a capacidade de relacionar os atributos e avaliar a consistência entre si; (3) no final da adolescência chega-se ao nível de '*sistemas abstractos*' que permite aos adolescentes a integração das abstracções únicas em abstracções de uma ordem superior de abstracção sobre si.

A par das mudanças cognitivas, as auto-representações dos adolescentes reflectem também o impacto significativo das mudanças sociais na sua vida, em termos de contextos relacionais e expectativas sociais (Brown, 1998; Harter, 1999, 2003; Harter & Monsour, 1992). Na adolescência os indivíduos começam a mostrar maior independência das famílias e a relação com os pares começa a ter uma crescente importância e intensidade, particularmente no que se refere à avaliação da competência pessoal. Com a diversificação das relações constata-se que os adolescentes são também expostos a expectativas diferenciadas dos outros significativos no contexto social. Assim, as pressões existentes no processo de socialização potenciam a diferenciação da auto-representação em função dos diferentes papéis sociais (Harter & Monsour, 1992). Para além disso, na adolescência também se observam transições importantes ao nível do contexto escolar, com a transição para o ensino preparatório e secundário.

Assim, os indivíduos começam a desenvolver definições distintas de si em diferentes papéis e relações, podendo existir, entre a infância e a adolescência, grandes diferenças

individuais em função destes contextos (e.g., Fiske & Linville, 1980). Harter (1990) refere que o número e a natureza das dimensões utilizadas nas auto-descrições mudam drasticamente nesta fase, com a integração de dimensões como as amizades íntimas e as relações amorosas, para além de dimensões já presentes na infância como a competência escolar, a aparência física, a competência atlética, a aceitação social e o comportamento. A nível psicológico também se observam algumas alterações. Por exemplo, o egocentrismo está patente no funcionamento psicológico do adolescente, que investe grande parte de sua energia em preocupações consigo mesmo. Os seus pensamentos focam-se em si próprio e acredita que os outros estão preocupados com a sua aparência e comportamento.

Uma vez que é através da imagem corporal que se espelham mais claramente as rápidas transformações inerentes ao crescimento, a avaliação da imagem corporal assume particular relevância nesta fase (Pruzinski & Cash, 1990). Assim, a *auto-representação* está também intimamente relacionada com a vivência do próprio corpo (Davidson & McCabe, 2006). A aceitação do corpo e do aspecto recém-adquirido representa um desafio para o adolescente (Lerner, 2000) e, embora rapazes e raparigas sofram grandes transformações, este fenómeno parece ser vivido de forma negativa particularmente pelas raparigas que se sentem mais insatisfeitas com a sua aparência. De facto, tem sido verificado de forma consistente que as mulheres e as raparigas reportam consistentemente maior insatisfação com a sua aparência do que os rapazes e os homens (e.g., Allgood-Merten, Lewinsohn, & Hops, 1990; McDonald & Thompson, 1992; Wood, Becker, & Thompson, 1996). Apesar da tentativa de liberalizar os papéis de género, as pressões culturais face à aparência física das raparigas têm-se intensificado nas últimas décadas (e.g., Kilbourne, 1994; Silverstein, Perdue, Peterson, & Kelly, 1986; Wiseman, Gray, Mosimann, & Ahrens, 1992).

Um aspecto relevante destacado relativamente à aparência física – a influência da cultura, é apenas um dos exemplos de como o auto-conhecimento reflecte a cultura em que os indivíduos são socializados (Swann & Bosson, 2010). Um dos aspectos centrais na forma como os indivíduos são socializados é o género. Enquanto as raparigas são habitualmente socializadas para priorizar as qualidades que as aproximam dos outros, os rapazes são ensinados a priorizar as qualidades que os diferenciam dos outros (e.g., Spence, Deaux, & Helmreich, 1985). Por conseguinte, as mulheres poderão desenvolver auto-representações mais interdependentes e os homens auto-representações mais independentes (Cross, Bacon, & Morris, 2000; Cross & Madson, 1997). Estas diferenças de género reflectem assim uma orientação mais individualista ou uma orientação mais interdependente na forma como os

indivíduos se auto-representam (Swann & Bosson, 2010). De uma forma geral, têm sido identificadas diferenças entre rapazes e raparigas ao nível de diferentes dimensões do auto-conceito, como a aparência física, competência atlética, autoconceito matemático, domínio da língua materna, no comportamento e na manutenção de amizades íntimas.

Relativamente à actividade física e competência atlética, a maioria dos trabalhos tem identificado diferenças entre rapazes e raparigas, os rapazes a apresentarem valores de mais elevados nestas dimensões comparativamente com os valores obtidos pelas raparigas (Eccles et al., 1993; Harter, 1982, 1985, 1988, 1999; Hattie, 1992; Marsh, 1989; Marsh, Craven & Debus, 1998; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Peixoto & Mata, 1993). Esta diferença é normalmente atribuída ao facto de os rapazes serem considerados como mais aptos para as actividades físicas e atléticas que as raparigas, o que radica numa desigualdade histórica, por aqueles terem mais oportunidades para o desenvolvimento do potencial atlético, nomeadamente através da existência de maiores oportunidades de competição para os rapazes do que para as raparigas (Harter, 1999; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999).

No que se refere às dimensões sociais do autoconceito, e apesar de alguns autores considerarem que as mulheres estão mais direccionadas para o relacionamento interpessoal (Cross & Madson, 1997; Faria, 1998; Watkins et al., 1998), os resultados não são totalmente claros. Por um lado, a maior parte dos trabalhos utilizando o *Self Perception Profile* de Harter revelam a inexistência de diferenças para a dimensão *aceitação social* entre rapazes e raparigas (Bolognini, Plancherel, Bettschart, & Halfon, 1996; Harter, 1982, 1988, 1985; Peixoto & Mata, 1993). Por outro, trabalhos utilizando as diferentes versões do *Self Description Questionnaire* (SDQ) de Marsh revelam, quer a inexistência de diferenças para a dimensão *relacionamento com os pares* (Fontaine, 1991; Marsh, 1989; Marsh, Craven & Debus, 1998; Marsh, Smith & Barnes, 1985), quer a existência de diferenças favorecendo os rapazes (Marsh, 1989) quer, ainda, resultados em que as raparigas apresentam níveis de autoconceito mais elevados para esta dimensão (Marsh, 1989; Marsh, Parker & Barnes, 1985).

Contudo, é nos trabalhos realizados com adolescentes que se verifica que as raparigas apresentam níveis de auto-conceito superiores na dimensão *relacionamento com pares* do mesmo sexo, o que poderá ser um aspecto diferencial importante no desenvolvimento do auto-conceito na adolescência. Com efeito, também os trabalhos realizados com a versão para adolescentes dos *Self Perception Profile*, revelam que as raparigas apresentam, sistematicamente, valores de auto-percepção mais elevados para a dimensão *amizades*

íntimas (Harter, 1988; O’Dea & Abraham, 1999). Ainda de acordo com os estereótipos sexuais, as raparigas são, normalmente, consideradas como sendo melhor comportadas que os rapazes, o que poderá explicar o facto de nalguns trabalhos, as raparigas apresentarem auto-conceitos mais elevados nas dimensões relacionadas com o comportamento (Correia, 1991; Harter, 1999; Peixoto & Mata, 1993).

Em suma, as mudanças físicas, emocionais, cognitivas, e sociais observadas na adolescência concorrem para a construção e desenvolvimento da *auto-representação*. O desenvolvimento é gradual e, apesar, de falarmos da adolescência de uma forma global, a descrição das mudanças permite compreender que a adolescência é uma fase marcada pela diversidade e existem diferenças dentro desta fase, diferenças em função da idade, assim como em função do género.

1.2. Da Psicologia do Desenvolvimento à Psicologia Social

1.2.1. Auto-estima e auto-conceito: conceptualização e medida

O capítulo de William James (1890, 1892) ‘*The consciousness of the self*’ no livro ‘*Principles of Psychology*’ marca a primeira abordagem psicológica sobre o *self*. Este trabalho pioneiro tem o mérito de identificar alguns dos temas principais do estudo sobre o *self* na actualidade: a distinção entre o *I-self* e o *Me-self* (descrita na introdução), que é reconhecido em quase todas as abordagens sobre o *self*; a definição da auto-estima como uma função dos resultados e aspirações dos indivíduos; e a perspectiva multidimensional e dinâmica do auto-conceito.

Segundo James (1890/1999), o ME (o aspecto do *self* que é objecto da nossa atenção, pensamento ou percepção) pode ser dividido em três partes: os constituintes; os sentimentos e emoções que provocam; e as acções que desencadeiam. De uma forma geral, é reconhecido que o auto-conceito inclui uma componente cognitiva, uma componente afectiva e uma componente comportamental (Baumeister, 1999). A componente cognitiva refere-se aos conteúdos, que alguns designam de auto-conceito, enquanto os aspectos afectivos e avaliativos, referem-se à auto-estima (e.g., Baumeister, 1995; Brown, 1998; Harter, 1999, 2003; Wylie, 1974). A componente comportamental ou executiva refere-se à regulação dos comportamentos – gestão do nosso ‘Eu’, em termos físicos, relacionais e emocionais (e.g.,

Baumeister, 1998). De seguida iremos centrar a nossa apresentação na componente cognitiva e afectiva, e reflectir sobre a relação entre estas componentes.

Um dos aspectos da componente cognitiva do auto-conceito refere-se aos conteúdos usados pelos indivíduos para se descreverem. Estes foram objecto de análise relevante nos estudos realizados nos anos 80 no domínio da psicologia do desenvolvimento (e.g., Harter, 1983; Damon & Hart, 1988). Estes estudos demonstraram a forma como as auto-descrições das crianças e adolescentes se desenvolvem e a forma como os conteúdos vão mudando ao longo do desenvolvimento (e.g., identificação de diferenças em função da faixa etária e do género). No sentido de aceder aos conteúdos do auto-conceito de crianças e adolescentes, foram utilizadas principalmente duas metodologias – entrevistas e questionários com perguntas de resposta aberta (e.g., “*quem sou eu*”). Os conteúdos espontaneamente gerados pelas crianças e adolescentes eram, posteriormente, analisados e categorizados nas dimensões mais salientes das auto-descrições. Deste modo, foi possível identificar o aumento de dimensões utilizadas na auto-descrição com a idade.

A par dos conteúdos tem sido defendido que é importante integrar na análise a forma como os indivíduos se pensam, ou seja, a dimensão avaliativa (*i.e.*, a auto-estima), na medida em que a componente avaliativa é uma das dimensões mais fortes na organização dos atributos, *i.e.* os indivíduos organizam o pensamento sobre si e sobre os outros com base em julgamentos positivos ou negativos (Harter, 1999, 2003). Neste sentido, o auto-conceito e a auto-estima são assumidos, umas vezes, como indistintos e utilizados indiferenciadamente (e.g., Piers, 1984), outras, são-lhes atribuídos significados específicos apenas quanto à sua natureza (mais cognitiva ou mais afectiva), outras ainda, são considerados como verdadeiramente independentes e com funções diferenciadas (e.g., Harter, 2003). Na presente dissertação, vamos centrar a análise na componente cognitiva, em particular, nos conteúdos e organização cognitiva dos mesmos.

Nas abordagens iniciais do estudo da auto-estima das décadas de 50, 60 e 70, a auto-estima foi conceptualizada como um constructo unitário referente à forma como os indivíduos se sentem em geral em relação a si (e.g., Harter, 2003). Esta conceptualização reflecte-se nas medidas utilizadas, das quais resultavam valores globais sobre a forma como o indivíduo se sentia em geral (e.g., Harter, 2003; Markus & Wurf, 1987; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Contudo, no final da década de 70 começaram a surgir artigos críticos face à forma como o estudo do auto-conceito e da auto-estima estava a ser desenvolvido. Para além dos problemas ao nível da definição dos conceitos, existiam problemas ao nível da

validade das medidas usadas pela falta de estudos sistemáticos sobre as mesmas. Shavelson e colegas (1976) constataram, numa revisão dos estudos sobre o auto-conceito, que existiam deficiências importantes na investigação que era desenvolvida, concluindo que “it appears that self-concept research has addressed itself to substantive problems before problems of definition, measurement, and interpretation have been resolved” (p.470). Assiste-se, assim, a uma mudança na abordagem do estudo do auto-conceito não só ao nível teórico, passando-se de modelos unidimensionais para modelos multidimensionais, como ao nível metodológico, com o recurso a análises factoriais confirmatórias, modelos de equações estruturais e análises multi-traço/multi-método.

Face a estas mudanças, surgem modelos alternativos na concepção e avaliação do auto-conceito e da auto-estima. As abordagens mais recentes, apesar de integrarem, ainda, uma visão global da auto-estima, adoptam também uma visão multidimensional do conceito (Epstein, 1973; Harter, 1996; Hattie, 1992; Marsh & Hattie, 1996; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Oppenheimer, 1995; Shavelson et al., 1976).

No campo da psicologia educacional a abordagem multidimensional fica marcada pela proposta do modelo hierárquico de Shavelson e colaboradores (1976) que foi posteriormente desenvolvido pela equipa de Marsh (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson & Marsh, 1986; Marsh & Hattie, 1996). Este grupo defende que a determinação teórica dos domínios do auto-conceito deve ser pré-requisito do estudo de como o *self* se relaciona com outras variáveis. Assim, a preocupação com as qualidades psicométricas dos instrumentos desenvolvidos com base num modelo teórico forte tornou-se um aspecto central na investigação. É neste sentido que no modelo proposto, o auto-conceito é encarado como um constructo multidimensional e hierárquico, no qual no topo da hierarquia está o auto-conceito geral, que se assume como o aspecto mais estável do auto-conceito, que por sua vez se divide em auto-conceito académico e auto-conceito não académico. Tendo por base o modelo de Shavelson e colaboradores (1976) Marsh e colaboradores (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson, et al., 1976; Shavelson & Marsh, 1986; Marsh & Hattie, 1996) desenvolveram os ‘*Self Description Questionnaire*’ (SDQ) para pré-adolescentes (SDQ I), adolescentes (SDQ II), e jovens adultos (SDQ III).

No campo da Psicologia do Desenvolvimento o modelo proposto por Harter (1982, 1989, 1999, 2003) assenta também no pressuposto da multidimensionalidade do auto-conceito. Harter (1985, 1988, 1990, 1993, 1998, 1999) desenvolve a sua proposta centrando-

se na percepção de competência e tendo por base as concepções iniciais de James (1892). James (1892) enfatizou a necessidade de se considerarem as percepções de sucesso e insucesso em relação às aspirações dos indivíduos. Para James, esta relação representava os antecedentes da auto-estima global. De acordo com esta perspectiva o insucesso numa área que não é considerada importante para o individuo terá um impacto menor na auto-estima global.

Ao operacionalizar o modelo de James, Harter (1985, 1988, 1990, 1993, 1998, 1999) considera que a auto-estima resultará da discrepância entre a percepção de competência nos diferentes domínios do auto-conceito e a importância atribuída a esses domínios. Em vários estudos com diferentes faixas etárias (Harter, 1985, 1986, 1990, 1993) os domínios de competência considerados importantes estão mais correlacionados com a auto-estima global do que a percepção de competência em domínios que não são considerados importantes. A medida desenvolvida por Harter – o ‘Self Perception Profile’ (SPP) - integra a percepção de competência dos indivíduos num conjunto de domínios relevantes, bem como uma escala de importância relativa aos domínios e uma medida global de auto-estima.

Em suma, no campo da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Clínica e da Psicologia Escolar, o auto-conceito está intimamente ligado à noção de competência pessoal (Bong & Skaalvik, 2003; Skaalvik & Bong, 2003) e remete para avaliações globais, mas também para as aptidões e competências mais específicas que cada um detém. Para além disso, é adoptada uma perspectiva do desenvolvimento, sendo proposto que as dimensões em que o auto-conceito se organiza vão mudando ao longo do desenvolvimento com a integração progressiva de um maior número de dimensões relevantes. Estas mudanças reflectem uma maior maturidade cognitiva e integração social em diferentes contextos e relações (e.g., Harter, 1990).

Os modelos multidimensionais têm ditado a construção e administração de instrumentos que avaliam um número de domínios do auto-conceito, seguido de análises factoriais exploratórias e confirmatórias que revelam que cada um dos domínios descreve um determinado factor (Harter, 1999). No que se refere aos instrumentos usados na avaliação do auto-conceito/auto-estima constata-se que têm sido quase exclusivamente baseados no auto-relato – resposta a perguntas abertas para aceder às respostas espontâneas dos indivíduos; resposta a questionários tendo por base escalas de tipo Lickert ou o tipo de escala usada nos questionários de Harter (são apresentadas duas frases e, primeiro, é pedido aos participantes

para identificarem qual das duas frases os descreve melhor e após esta selecção, têm de assinalar se a frase apresentada os descreve ‘mais ou menos’ ou ‘mesmo assim’).

Paralelamente, no campo da Psicologia Social também se observa uma crítica severa ao modelo unidimensional do auto-conceito (e.g., Markus & Wurf, 1987). Contudo, ao contrário dos estudos desenvolvidos no campo da psicologia educacional e da Psicologia do Desenvolvimento, os estudos nesta área centraram-se, não na percepção de competência, mas nas auto-representações e na forma como a informação é processada e armazenada na memória. Estas diferenças reflectem-se ao nível da definição e operacionalização dos conceitos, como apresentaremos de seguida. Por fim, ao passo que os estudos de percepção de competência incidiram principalmente no estudo do auto-conceito/auto-estima de crianças e adolescentes, no campo da Psicologia Social a investigação tem-se centrado principalmente nas auto-representações de adultos.

As críticas aos modelos unidimensionais incluíam também a investigação desenvolvida, em particular ao papel que era atribuído à auto-estima como preditor. No final da década de 80, Markus e Wurf (1987) referem que a investigação sobre o *self* poderia ser descrita como a tentativa de relacionar comportamentos gerais e muito complexos a um simples aspecto do auto-conceito - a auto-estima. Esta crítica mantém a sua actualidade como se pode constatar num trabalho de 2007 (Swann, Chang-Schneider, & McClarty, 2007) em que são referidas estratégias para melhorar o poder preditivo do auto-conceito/auto-estima. São sugeridas três estratégias: (1) a conceptualização da multiplicidade do auto-conceito; (2) a especificidade dos comportamentos a prever e (3) os procedimentos usados para avaliar a relação entre as variáveis (Markus & Wurf, 1987; Swann, Chang-Schneider, & McClarty, 2007).

No que diz respeito à primeira estratégia, de acordo com Markus e Wurf (1987) um dos obstáculos da ligação do auto-conceito à regulação do comportamento tem sido a visão do auto-conceito como estável, geral, ou a média das percepções sobre o auto-conceito. É proposto então a conceptualização do auto-conceito como um fenómeno multidimensional, como um conjunto de imagens, representações, esquemas, concepções, protótipos, teorias, objectivos ou tarefas (Markus & Wurf, 1987; Schlenker, 1980; Carver & Scheier, 1981).

As outras duas estratégias estão relacionadas e referem-se, por um lado, à adequação do nível de especificidade dos preditores e das variáveis critério, e, por outro, à adequação dos procedimentos utilizados para avaliar a relação preditor-variável critério (Swann, Chang-Schneider, & McClarty, 2007). Por exemplo, Markus e Wurf (1987) argumentam que as

acções dos indivíduos são muito complexas e, por isso, nem sempre são as mais adequadas enquanto variáveis dependentes. Acresce que a influência do auto-conceito poderá nem sempre ser revelada de forma directa nas acções dos indivíduos. Em vez disso, o seu impacto poderá revelar-se de forma mais subtil, na mudança de humor, nas mudanças dos aspectos do auto-conceito que estão mais acessíveis e dominantes, nas mudanças de auto-estima, nas escolhas de comparação social, na natureza da *auto-representação*, na escolha do contexto social e na construção e definição das situações.

Assim, na perspectiva da Psicologia Social tem sido reconhecido que o conceito de *self*, conceptualizado como uma estrutura cognitiva contextualizada, dinâmica e interpretativa fornece um importante quadro conceptual na explicação de um conjunto de processos e comportamentos (Baumeister, 1998; Brandstädter, & Greve, 1994; Higgins, 1996; Markus & Herzog, 1991; Markus & Wurf, 1987; Orbach, Mikulincer, Stein, & Cohen, 1998).

1.2.2. Integração da Perspectiva da Psicologia (Social) do Desenvolvimento

Em geral, nos estudos sobre a *auto-representação* realizados no contexto da Psicologia Social não têm sido analisadas questões relacionadas com o desenvolvimento, nem tem havido um enfoque nos conteúdos da *auto-representação*. Contudo, como descrito anteriormente, tem sido demonstrado que existem importantes mudanças no conteúdo da *auto-representação* ao longo do tempo com implicações para o funcionamento psicológico dos indivíduos. Como sugerido por Eckes e Trautner (2000) “transitions such as reaching puberty, becoming a parent, or retiring can be conceptualized as sensitive periods systematically influencing an individual’s *self*-construal” (p. 7). Torna-se assim importante para a compreensão do funcionamento do *self* que se tenha em consideração os conteúdos particulares da *auto-representação* durante as diferentes fases de desenvolvimento.

Neste sentido, tem sido reconhecido que o estudo do *self* pode beneficiar, à semelhança de outras áreas da Psicologia Social, da integração da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social (e.g., Bennett & Sani, 2004; Brehm, Kassim, & Gibbons, 1981; Durkin, 1995; Eckes & Trautner, 2000; Flavell & Ross, 1981; Masters & Yarkin-Levin, 1984).

Se por um lado, a perspectiva do desenvolvimento se tem centrado no estudo do auto-conceito e da auto-estima considerando como principais factores da mudança o desenvolvimento social e cognitivo com enfoque na identificação das diferenças individuais, por outro, na Psicologia Social tem havido uma maior enfoque nos processos, como por

exemplo, a forma como os indivíduos organizam a informação sobre si e o impacto desta ao nível da regulação emocional e de comportamentos e processamento da informação. Assim, apesar dos muitos interesses partilhados pelas duas disciplinas as abordagens têm sido diferentes e podem potencialmente complementar-se.

Pomerantz e Newman (2000) defendem que a abordagem da Psicologia do Desenvolvimento pode enriquecer os trabalhos da Psicologia Social, na medida em que pode ajudar a compreender as diferenças individuais, pode ser uma forma de confirmação das teorias, ou pelo contrário, de refutação, e nesse caso pode ajudar a compreender a origem e mudança ao longo do desenvolvimento e a universalidade dos fenómenos. Ou seja, é reconhecida a relevância de compreender as histórias de desenvolvimento associadas aos processos sociais, ou seja, compreender as origens dos processos analisados (Durkin, 1995).

Neste trabalho estamos interessadas na organização da *auto-representação* considerando a complexidade da organização da *auto-representação* e a análise das dimensões de significado em que a informação se organiza numa perspectiva desenvolvimentista, com enfoque particular na adolescência.

2. A Auto-representação

“...é de seu conhecimento que o homem consiste numa multiplicidade de almas, de inúmeros eus (...) A ciência tem razão no sentido em que não é possível domar uma multidão sem orientação, sem uma certa ordem e um certo agrupamento” (Hermann Hess, p.198)

Com a revolução cognitiva na psicologia, observa-se uma mudança no estudo do *self* a nível teórico e metodológico (e.g., Markus & Wurf, 1987). O excerto acima apresentado ilustra dois aspectos centrais na perspectiva do auto-conceito pela Psicologia Social: a ideia da existência de uma multiplicidade de “eus” ou de auto-representações e a ideia de que é necessário considerar os aspectos organizativos subjacentes à multiplicidade existente.

Após os anos em que o paradigma behaviourista impôs um enfoque nos comportamentos e no que era mensurável directamente, observa-se um ressurgir do interesse pelos processos cognitivos. A ‘revolução cognitiva’ volta a pôr na agenda da investigação psicológica as representações mentais do mundo e os processos mentais que operam nessas representações no decurso da aquisição, manipulação e utilização do conhecimento armazenado. Esta perspectiva assume que a compreensão do comportamento exige uma explicação das estruturas mentais e processos que medeiam a relação entre os estímulos e a resposta (Kihlstrom & Hastie, 1997). No caso particular da investigação na área do *self*,

observam-se mudanças significativas ao nível do estudo do conteúdo e da estrutura do auto-conceito com a aplicação de modelos de processamento de informação e a conceptualização do auto-conceito enquanto representação mental, que é armazenado na memória como uma estrutura de conhecimento (e.g., Greenwald, 1981; Greenwald & Pratkanis, 1984; Higgins & Bargh, 1987; Kihlstrom & Cantor, 1984; Klein & Loftus, 1993; Markus, 1980; Markus & Sentis, 1982; Markus & Wurf, 1987; Rogers, 1981; Rogers, Kuiper, & Kirker, 1977; Strauman & Higgins, 1993; Turner & Onorato, 1999).

Segundo Cross e Madson (1997) a representação que os indivíduos têm de si e a cognição estão intrinsecamente interligados. A ligação entre ambos concretiza-se ao nível do conteúdo das representações que inclui os pensamentos e crenças que o indivíduo tem sobre si como um objecto (e.g., James, 1890/1999) e na influência no processamento da informação (Kihlstrom & Cantor, 1984; Markus, 1983; Markus & Wurf, 1987). A representação que os indivíduos têm de si direcciona a percepção, a memória, e as inferências sobre si e os outros. Por exemplo, tem sido identificada uma tendência para tratar e recordar melhor a informação mais significativa a nível pessoal (Rogers, Kuiper & Kiker, 1977; Markus, 1977).

Nas teorias mais recentes e na investigação contemporânea o auto-conceito é conceptualizado como um sistema dinâmico e multidimensional no qual a informação sobre o indivíduo está organizada em auto-representações contextuais e referentes a domínios específicos, com emoções associadas, centrais no processamento da informação (Epstein, 1973; Harter, 1996; Hattie, 1992; Marsh & Hattie, 1996; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Oppenheimer, 1995; Shavelson et al., 1976; Turner & Onorato, 1999). O auto-conceito é assim pensado não como uma representação global ou geral, mas antes como a diferenciação e integração de uma variedade de auto-representações mais específicas (Markus & Wurf, 1987; Oosterwegel & Oppenheimer, 2002). Neste sentido, a *auto-representação* é conceptualizada como fluída e maleável (Markus & Kunda, 1986). Estas auto-representações estão relacionadas com diferentes contextos sociais e envolvem representações actuais, passadas, ideais e futuras. A representação resultante tem muitos níveis que se vão desenvolvendo ao longo do tempo e que vão sendo integradas no auto-conceito. Estas representações estão organizadas no sistema cognitivo, e resultam de uma reflexão sobre as experiências dos indivíduos (Epstein, 1990; Oosterwegel, Field, Field, & Anderson, 2001). Os avanços na psicologia cognitiva facilitaram a conceptualização de muitas das características complexas do *self*, como a multiplicidade e diversidade das suas expressões e o aparente paradoxo da co-existência da estabilidade e maleabilidade.

A experiência de um sentido de *self* estável é uma das características definidoras do ser humano (Oyserman, 2001). Os indivíduos procuram conhecer-se e manter o sentido de si como uma entidade única e com características consistentes e duráveis (Bem & Allen, 1974). Neste sentido, tem sido reconhecido a existência de uma motivação para a manutenção da ideia de consistência interna que tem impacto na forma como os indivíduos processam informação sobre si (Markus & Wurf, 1987). No entanto, a investigação veio também demonstrar que apesar dos indivíduos terem um conjunto de representações que são mais resistentes à mudança, consideradas como auto-representações centrais, outras são periféricas e menos resistentes à mudança. Estas representações distinguem-se ao nível do grau de elaboração da informação e da acessibilidade (Cantor & Kihlstrom, 1987; Kihlstrom & Cantor, 1984; Linville, 1985; Markus & Kunda, 1986; Markus & Wurf, 1987; Niedenthal et al., 1992; Ogilvie, 1987).

Apesar de existir uma motivação para a estabilidade da *auto-representação*, a realidade é que as pessoas mudam ao longo das situações (Wakslak, Nussbaum, Liberman & Trope, 2008). A defesa e demonstração de que a forma como os indivíduos se representam varia através das situações, é um aspecto central da abordagem da Psicologia Social que vem assim contrariar algumas das perspectivas da personalidade que advogam a consistência e estabilidade na forma como os indivíduos se pensam (e.g., McGuire & Padawer-Singer, 1976; Mendoza-Denton, Ayduk, Mischel, Shoda, & Testa, 2001; Mischel & Shoda, 1995; Wakslak, Nussbaum, Liberman & Trope, 2008). Para além disso, o auto-conceito muda drasticamente ao longo do tempo, com a transição por diferentes fases de vida desde a infância até à idade adulta (Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006).

Alguns investigadores defendem que a variabilidade do auto-conceito e a capacidade de mudar ao longo do tempo e das experiências pode ser adaptativo (Dweck, 2006; Dweck & Leggett, 1988; Wilson & Ross, 2003), apontando os benefícios psicológicos de ter uma multiplicidade de representações (Gergen, 1971; Goffman, 1959; Linville, 1985; 1987). Assim, esta perspectiva propõe uma visão do auto-conceito como estável mas dinâmico (Markus & Wurf, 1987). Esta visão adequa-se às concepções do ciclo de vida que enfatizam o potencial para a continuidade, bem como a mudança das características dos indivíduos durante o desenvolvimento que facilitam a adaptação (Lerner, 2006), ou seja é uma perspectiva que pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento da *auto-representação* na adolescência.

2.1. Tipos de Auto-representação

De acordo com a perspectiva da Psicologia Social os indivíduos têm um conjunto diversificado de informação sobre si, sendo por isso necessário organizar a informação sobre o auto-conceito através de diferentes auto-representações (Markus & Wurf, 1987). A *auto-representação*, corresponde a uma representação mental da informação sobre o auto-conceito ou os ‘attributes or characteristics of the *self* that are consciously acknowledge by the individual through language – that is, how one describes oneself’ (Harter, 1999, p. 3). Diferentes autores (e.g., Markus, 1977; Markus & Wurf, 1987; Linville, 1987) defendem que as representações que os indivíduos têm sobre si se organizam de forma sistemática, lógica, integrada e coerente em pequenos núcleos informativos referentes a domínios específicos do *self*. O auto-conceito pode, assim, ser pensado como uma ‘família de auto-representações’ em que algumas são mais proeminentes, elaboradas e acessíveis do que outras (Cantor & Kihlstrom, 1987; Kihlstrom & Cantor, 1984; Linville, 1985; Markus & Wurf, 1987; Niedenthal et al., 1992; Ogilvie, 1987).

Face à multiplicidade de auto-representações é proposto que existem diferentes tipos que se distinguem pela valência, importância, grau de elaboração e de evidência comportamental. As auto-representações podem ser combinadas e usadas para responder às necessidades de diferentes situações (Markus & Kunda, 1986). Uma *auto-representação* pode tornar-se mais saliente devido às pistas do contexto em combinação com as motivações e necessidades individuais (Harter, 1988, 1990; Linville & Carlston, 1994; Markus & Kunda, 1986; Markus & Wurf, 1987; Rhodewalt, 1986). Por exemplo, a forma como os indivíduos se representam varia em resposta a pistas e ‘*primes*’ (Bargh & Williams, 2006), à presença de outros (Buckingham & Alicke, 2002), e em função do papel que é atribuído aos indivíduos (Haney, Banks, & Zimbardo, 1973; Milgram, 1963), entre outros.

Psicólogos e sociólogos concordam que mais do que pensar num auto-conceito global é necessário pensar num auto-conceito acessível e activo (Schlenker, 1985; Cantor & Kihlstrom, 1987; Markus & Nurius 1986; Rhodewalt 1986; Rhodewalte & Agustsdottir 1986). Neste sentido, é proposto que algumas representações são mais centrais, elaboradas e acessíveis do que outras (Cantor & Kihlstrom, 1987; Kihlstrom & Cantor, 1984; Linville, 1985; Markus & Wurf, 1987; Niedenthal et al., 1992; Ogilvie, 1987).

Algumas auto-representações, dada a sua importância na definição do auto-conceito, são mais salientes e acessíveis (*i.e.*, auto-representações centrais), as passo que outras variam no grau de acessibilidade dependendo das situações e do estado afectivo e motivacional do

indivíduo (*i.e.*, auto-representações periféricas) (Markus & Kunda, 1986). Um exemplo de auto-representações centrais é o conceito de *self-schemata*, *i.e.* “cognitive generalizations about the *self*, derived from past experience, that organize and guide the processing of *self*-related information contained in the individuals social experiences” (p.64) proposto por Markus (1977). A combinação de auto-representações centrais e de auto-representações periféricas permite assim conciliar o aparente paradoxo da co-existência da estabilidade e maleabilidade.

Para além da organização da informação em categorias cognitivas é proposto por Linville (1985, 1987) que as categorias cognitivas variam em termos do afecto que lhes está associado. Algumas categorias cognitivas têm associadas emoções positivas, outras têm associadas emoções negativas, ou uma mistura de ambas. Ou seja, quando uma determinada categoria cognitiva é activada por um determinado acontecimento ou através de associações na memória, os indivíduos podem sentir-se bem ou mal, dependendo do afecto que está associado à categoria cognitiva activada. O processo de disseminação da activação consiste na exposição a estímulos que activam nódulos (*i.e.*, representações cognitivas) associados ao estímulo original (e.g., Neely, VerWys, & Kahan, 1998). Por exemplo, apresentar a palavra ‘pimenta’ irá activar nódulos associados com essa palavra. Isso significa que a pessoa vai responder de forma mais rápida à palavra ‘sal’ do que à palavra ‘cartão’ porque a apresentação da palavra ‘pimenta’ activou o nódulo ‘sal’. De acordo com o modelo de Linville (1987) o impacto de uma experiência relativa a uma categoria espalha-se/propaga-se a outras categorias de acordo com a força da relação entre si. Assim, o afecto actual é o resultado do afecto associado a uma categoria cognitiva activada recentemente e das categorias activadas devido a um processo de *spillover* ou por um outro processo cognitivo, tal como recordar experiências passadas.

A par dos processos cognitivos e emocionais associados à multiplicidade de auto-representações, é proposto, que as auto-representações integram diferentes perspectivas temporais (passado, presente e futuro) e representação do *self* em termos de aspirações e desejos (e.g., o ‘*self ideal*’ e ‘*ought self*’, Higgins, 1987; o ‘*self indesejado*’, Ogilvie, 1987; ‘*possible selves*’, Markus & Nurius, 1986). Estas propostas continuam a estabelecer a ligação entre os processos cognitivos, emocionais e motivacionais e a *auto-representação*. Por exemplo, Markus e Nurius (1986) propõem o conceito de *Eu’s* possíveis, que representam o tipo de pessoa que o individuo quer, pode e teme tornar-se. Markus e Ruvolo (1989) defendem que o *self*, entendido nesta capacidade que os indivíduos têm para projectar as suas

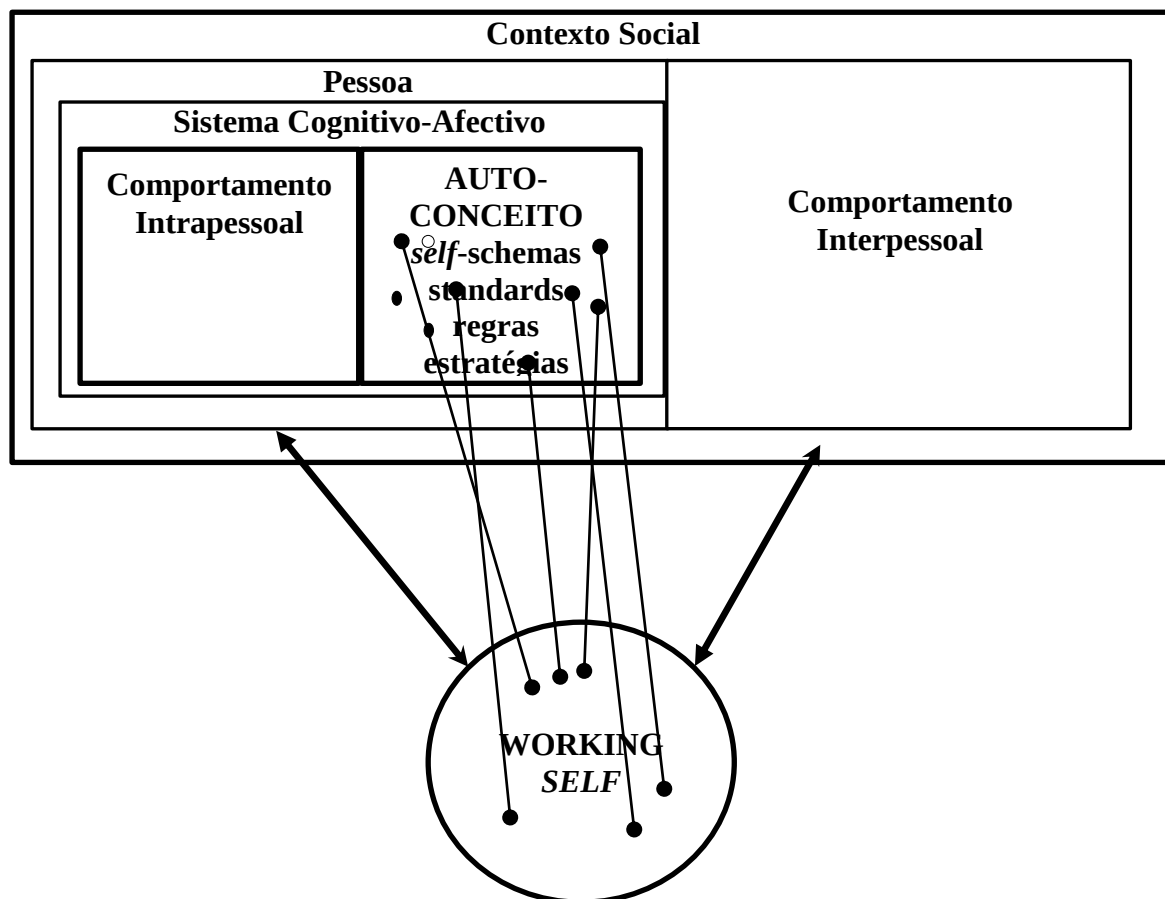
identidades no futuro, desempenha uma função ao nível da motivação, pois apresentam-se enquanto linhas de orientação. Desta forma, os indivíduos são guiados e influenciados pelas concepções que desenvolvem acerca do que gostariam de ser, pelo que se encontram motivadas para desenvolver comportamentos que lhes permitem seguir na direcção das aspirações e desejos, aspecto este que também tem inúmeras implicações em termos da auto-estima, na medida em que, a uma maior aproximação entre o *self* real e as restantes representações de carácter mais futuro, corresponderá um sentimento de maior valorização pessoal.

Para além da *auto-representação* do que são, é proposto que os indivíduos também têm representações relativas ao que não se querem tornar, o que Ogilvie (1987) denominou como ‘*self* indesejado’ e, em relação ao que consideram que deveriam ser (obrigações e responsabilidade) e o que, idealmente, seriam – ‘*self* ideal’ (Higgins, 1987; Higgins, Kline, & Strauman, 1985). Estas propostas contribuem para a compreensão da ligação da *auto-representação* com processos emocionais e cognitivos. Por exemplo, tem sido demonstrado que a discrepância entre o *self* actual e ideal está associada a níveis mais elevados de tristeza, e um nível elevado de discrepância entre o *self* actual e esperado está associado a níveis elevados de ansiedade e medo. Mais recentemente, verificou-se que acessibilidade e a relevância das discrepâncias no contexto presente moderam a importância e magnitude das discrepâncias (Swann & Bosson, 2010), ou seja a ligação entre os processos emocionais e os processos cognitivos.

Em geral, o estudo da multiplicidade das auto-representações em termos de valência, centralidade, desejo ou realidade, presente, passado e futuro, contribuiu para a compreensão da relação entre a forma como os indivíduos se pensam e os processos intrapessoais (incluindo o processamento de informação, afecto e motivação) e os processos interpessoais (incluindo a percepção social, a escolha de situações, de parceiros e de estratégias de interacção, e reacções ao *feedback*). A ideia de ‘*working self-concept*’ sugere que nem todas as auto-representações que fazem parte do auto-conceito estão sempre acessíveis (Markus & Wurf, 1987). O auto-conceito activo será melhor pensado se for visto como um conjunto de conhecimento acessível, continuamente activo e em mudança (Hinkley & Anderson, 1996). Como é possível observar na Figura 1, o *working self-concept* é uma configuração particular de auto-representações. O conjunto de auto-representações activas num determinado momento depende de factores tais como o contexto social e o estado motivacional do indivíduo. Algumas auto-representações são activadas automaticamente e são mais

importantes e acessíveis. As estruturas activas são a base a partir da qual os indivíduos iniciam as acções e a base para a observação e avaliação dessas acções (Markus & Wurf, 1987).

Figura 1. Working Self-Concept (adaptado de Markus e Wurf, 1987)



○

2.2. Auto-Representação e Auto-Estima

Tem sido reconhecida uma associação entre a forma como os indivíduos pensam sobre si próprios em termos do conteúdo e da organização da informação e a forma como se auto-avaliam e sentem (*i.e.*, auto-estima) (e.g., Brown, 1998; Campbell, 1990; Campbell, 1999; Campbell, Assanand, & DiPaula, 2000). De um modo geral, reconhece-se que existe uma tendência para os indivíduos se pensarem em termos positivos, sendo tal tendência mais visível nos indivíduos com auto-estima alta (Brown, 1998). Já no caso dos indivíduos que

apresentam auto-estima baixa, observa-se que recorrem a adjectivos menos positivos para se descreverem (e.g., Sherwood, 1965).

2.3. Avaliação da Auto-Representação

A análise do *Handbook of Social Psychology* (1998, 2010) e do *Handbook of Personality* (1999) e do *Handbook of Child Psychology* (2006) permitem constatar que o estudo do *self* no campo da Psicologia Social cognitiva tem sido marcado pelo estudo do *self* enquanto representação mental, analisando as auto-representações e as estruturas mais específicas em que se pretende aceder à multiplicidade do auto-conceito. É também reconhecido que uma parte do auto-conhecimento se encontra armazenado na memória ao qual o acesso é possível somente através de medidas indirectas (Swann & Bosson, 2010).

Descrever o estudo do *self* no contexto da Psicologia Social é falar em *auto-representação* e em metodologias específicas e diferentes das empregues na Psicologia Clínica na Psicologia do Desenvolvimento ou Escolar. Um dos métodos mais usados na avaliação das auto-representações é o recurso a listas de adjectivos e de escalas de avaliação dos atributos relativamente à sua importância, valência, grau em que determinado atributo é temido, esperado ou desejado, entre outros (Kihlstrom & Klein, 1994). O uso destas metodologias nos estudos de percepção de pessoas (e.g., estudos sobre estereótipos), um dos primeiros interesses da cognição social, marcou a forma como o *self* é estudado, ao nível teórico e metodológico (Kihlstrom & Hastie, 1997). Para além disso, o período da revolução cognitiva contribuiu para um conjunto de novos métodos na avaliação do auto-conceito e dos processos associados, como por exemplo, o uso de tempos de reacção, procedimentos de priming, medidas de recordação e reconhecimento (Swann & Bosson, 2010).

3. Complexidade da Auto-representação

As concepções iniciais de William James (1890/1999) e de George Mead (1934) sobre o *self* chamavam já a atenção para a importância da forma como a informação sobre o *self* é organizada, mas é sob a influência da Psicologia Social cognitiva que se tornou possível o desenvolvimento de teorias e modelos sistemáticos sobre a forma como os indivíduos representam o *self* no espaço cognitivo (Koepsel, 2000). A assunção básica dos modelos de organização de informação da *auto-representação* é a de que a quantidade de informação relevante sobre o indivíduo na memória é vasto, portanto é necessário alguma forma de

organização para guiar o processamento da informação (Cantor & Kihlstrom, 1987; Markus & Nurius, 1986). Os factores organizacionais podem tornar determinados elementos do conhecimento sobre o indivíduo mais ou menos acessíveis, alterando assim o seu impacto sobre o processamento de informação e comportamento. Neste sentido, a organização da *auto-representação* vai além do conteúdo e pode determinar a forma como o *self* funciona (Showers, 2000).

Da perspectiva do *self* enquanto entidade multifacetada, em que o conhecimento que os indivíduos têm sobre si é pensado como a diferenciação e integração contínua de uma diversidade de auto-representações específicas, segue-se a ideia de que as diferenças individuais podem existir, não apenas ao nível do conteúdo ou da valência geral atribuída ao *self* (i.e., auto-estima; Wylie, 1974), mas também em termos da estrutura da organização da informação sobre o *self* (Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002). No sentido de compreender os processos que estão na base do auto-conceito dinâmico e multifacetado, um dos focos de estudo no campo da Psicologia Social cognitiva tem sido a estrutura da organização das auto-representações (Campbell et al., 2000; Markus & Wurf, 1987). Um dos aspectos da estrutura cognitiva que tem obtido particular atenção na investigação tem sido a complexidade da organização da informação (Woolfolk, Novalany, Gara, Allen, & Polino, 1995).

A complexidade cognitiva foi inicialmente definida por Bieri (1955), dentro da teoria dos constructos pessoais de Kelly (1955) para compreender a percepção social. Dentro desta perspectiva a complexidade cognitiva reflecte o número de dimensões que o indivíduo usa para construir o seu mundo perceptivo. Um importante contributo desta perspectiva é a aplicação da ideia de diferenciação e integração à estrutura cognitiva em geral. Contudo, alguns autores (e.g., Baldwin, 1992; Bandura, 1986; Cantor & Kihlstrom, 1987; Feldman, 1995; Linville, 1982; Scott, 1969) defendem que se deve considerar as estruturas cognitivas, não como aspectos gerais aplicáveis a todos os objectos percebidos, mas ter em consideração domínios específicos, como é o caso da *auto-representação*.

Neste sentido, nas décadas de 80 e 90 surge um conjunto de propostas sobre a estrutura da *auto-representação*, ou seja, a forma como os indivíduos organizam a informação sobre si (para revisões sobre o tema ver Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002; Woolfolk et al., 1995). O termo “*organização do self*” invoca um modelo de processamento de informação no qual a organização se refere à forma como os itens do conhecimento sobre si são organizados em categorias (Showers & Zeigler-Hill, 2003, p. 48). De entre os modelos que têm sido propostos, o modelo de complexidade da *auto-representação* (Linville, 1985,

1987) tem-se destacado na compreensão da reacção afectiva dos indivíduos a *feedback* negativo, depressão e coping face a acontecimentos de vida negativos (Gara, Woolfolk, Cohen, Goldston, Allen, Novalany, 1993; Koch & Shepperd, 2004; Linville, 1985, 1987; Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002; Woolfolk et al., 1995).

De acordo com Linville (1985) o *self* é cognitivamente representado como uma estrutura complexa que se desenvolve para ajudar a organizar a enorme quantidade de informação que os indivíduos têm sobre si e para processar informação sobre o *self*. Como referido, subjacente a esta ideia está a concepção do *self* enquanto entidade multidimensional que inclui um conjunto vasto de informação sobre traços, papéis, comportamentos, competências, objectivos, preferências, memórias auto-biográficas e a relação com os outros.

Linville (1985, 1987) propõe que, face a esta quantidade de informação, os indivíduos organizam o conhecimento sobre si em inúmeras e distintas categorias que são designadas como *self-aspects* (i.e., categorias cognitivas). As categorias cognitivas de organização da informação sobre o *self* incluem cada papel, relação, actividade, objectivo ou traço supraordenado da *auto-representação*, sendo pensados enquanto estruturas cognitivas ou esquemas de uma rede associativa mais vasta. A complexidade da *auto-representação* é aqui entendida como o número de aspectos usados para pensar o *self* e o grau de independência entre si, i.e. o grau de sobreposição do conteúdo e características entre as categorias cognitivas (Linville, 1985, 1987). Assim, indivíduos com elevada complexidade da *auto-representação* representar-se-iam não só com recurso a um maior número de categorias cognitivas, como também manteriam uma menor sobreposição entre estes aspectos (i.e., os atributos usados na auto-descrição em cada uma das relações e papéis referidos seria diferente).

O desenvolvimento da complexidade da *auto-representação* envolve dois processos: a generalização e a diferenciação. É através da experiência em vários papéis, relações e situações que os indivíduos têm, por um lado, a oportunidade de compreender quais os atributos que são comuns aos seus diferentes papéis e relações (generalização) e, por outro, a experiência de um maior número de papéis e relações pode contribuir para a diferenciação, na medida em que “greater variety of experiences breeds differentiation, differences in personal history will result in differences in *self*-complexity” (Linville, 1985, p.100). De acordo com a perspectiva da complexidade da *auto-representação*, esta crescente diferenciação das categorias cognitivas contribui para: um processamento mais eficaz da informação sobre o *self*, uma discriminação mais eficiente entre a variedade de exigências de um número

crescente de papéis e situações interpessoais e uma resposta mais rápida e apropriada às exigências (Linville, 1985, 1987).

O modelo da complexidade da *auto-representação* de Linville (1985, 1987) tem sido usado para tratar temas tão diversos como a depressão (Linville, 1987), o trauma (Morgan & Janoff-Bulman, 1994), a reacção ao sucesso e ao fracasso na realização de tarefas (Dixon & Baumeister, 1991), o narcisismo (Rhodewalt & Morf, 1995), perturbações alimentares (Knolbach, 1994), e a forma como os indivíduos lidam com os sucessos e fracassos da vida diária (e.g., Campbell, Chew, & Scratchley, 1991; Miller, Omens, & Delvadia, 1991). Este conjunto de estudos demonstrou o papel da complexidade da *auto-representação* enquanto moderador do impacto de acontecimentos de vida negativos e a reacção a *feedback* negativo no bem-estar dos indivíduos.

Contudo, os resultados sobre o papel da complexidade da *auto-representação* na reacção a acontecimentos negativos não têm sido consistentes (Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002; Koch & Shepperd, 2004). Algumas das explicações apontadas para a inconsistência dos resultados referem-se a variações ao nível da forma como a complexidade é conceptualizada – como constructo unitário ou bidimensional - e medida. Tem sido ainda referida a variação ao nível da medida de bem-estar considerada, a gravidade do *stress* (Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002) e o design do estudo utilizado (Koch & Shepperd, 2004).

A proposta original de Linville (1985, 1987) da complexidade da *auto-representação*, descreve-a como uma característica estrutural da organização cognitiva da informação do *self*, não tendo em consideração a valência dos atributos. Contudo, Morgan e Janoff-Bulman (1994) propuseram uma extensão deste modelo, defendendo que a complexidade da *auto-representação* não é um constructo unitário, mas antes um constructo composto por duas dimensões independentes que devem ser analisadas separadamente – a complexidade da *auto-representação* positiva e a complexidade da *auto-representação* negativa. A complexidade da *auto-representação* positiva corresponderia assim à organização dos atributos positivos e a complexidade da *auto-representação* negativa à organização dos atributos negativos.

Estudos desenvolvidos por Gara e colaboradores (Gara, Rosenberg, & Mueller, 1989; Gara et al., 1993) e por Woolfolk e colaboradores (1999; Woolfolk, Novalany, Gara, Allen, & Polino, 1995) convergem no suporte à necessidade de separar a complexidade da *auto-representação* positiva da negativa. Mais especificamente, estes autores constataram que a complexidade da *auto-representação* não é uniforme em função da informação ser de

valência positiva e negativa; indivíduos que são complexos na organização da informação positiva não são necessariamente complexos na organização da informação negativa, e vice-versa.

Para além disso, a evidência empírica tem corroborado (a) que as duas dimensões não estão correlacionadas; (b) a ausência de relação entre a complexidade da *auto-representação* positiva e psicopatologia; e, (c) a relação positiva entre a complexidade da *auto-representação* negativa e a psicopatologia, *i.e.* um papel diferente destas dimensões no bem-estar dos indivíduos (e.g., Gara et al., 1993; Koch & Shepperd, 2004; Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002; Woolfolk, et al., 1995).

Alguns investigadores têm também medido a complexidade da *auto-representação* positiva e negativa de forma independente para criar uma descrição mais clara sobre a forma como pessoas com depressão organizam o seu auto-conhecimento ou, mais especificamente, as suas categorias cognitivas (Gara et al., 1993; Woolfolk, et al., 1995; Woolfolk et al., 1999). Nestes estudos é dado suporte à hipótese de que a depressão está associada com a complexidade da *auto-representação* negativa alta ou com a complexidade da *auto-representação* positiva baixa ou ambas. Em contraste, a ausência de depressão envolve a complexidade da *auto-representação* positiva elevada.

No que diz respeito às medidas utilizadas, Koch e Shepperd (2004) numa revisão de literatura sobre a relação da complexidade da *auto-representação* e o coping argumentam que a divergência nos resultados obtidos poderá ser explicada, em parte, pela composição das listas de atributos utilizados para medir a complexidade da *auto-representação* nos diferentes estudos revistos. Por exemplo, os principais resultados obtidos por Linville podem ser entendidos como resultados da complexidade da *auto-representação* positiva, dado o maior número de atributos positivos presentes na lista de atributos. Já a integração de um maior número de atributos negativos noutros estudos, pode estar a revelar o papel da complexidade da *auto-representação* negativa como um factor de vulnerabilidade (Koch & Shepperd, 2004).

Medidas de Complexidade da Auto-Representação

O procedimento habitualmente usado para medir a complexidade da *auto-representação* é a tarefa de organização de cartões de atributos em função de contextos e relações, proposto por Linville (1985). Nesta tarefa é dado aos participantes um conjunto de 33 cartões, organizados de forma aleatória, e duas folhas para o registo das respostas (com 14

colunas cada). Cada cartão contém o nome de uma característica. É pedido aos participantes para se descreverem formando grupos de atributos, em que cada grupo descreve um aspecto significativo sobre si. De seguida, cada grupo formado e os atributos incluídos nos grupos são registados numa folha. Mais recentemente, num estudo com crianças, Abela e Véronneau-McArdle (2002) utilizaram, em alternativa a esta tarefa, um questionário organizado em duas partes: na primeira parte é pedido às crianças que identifiquem os contextos e relações relevantes para elas e, na segunda parte, é pedido para se descreverem com base numa lista de atributos nos contextos e relações referidos na primeira parte.

Em ambas as metodologias, a complexidade da *auto-representação* é calculada através da estatística H ($H = \log_2 X - (X_i \log_2 X_i) / X$), que é uma medida que avalia especificamente a redundância da informação contida na matriz de resposta dos participantes (Attneave, 1959; Scott, 1969). Nesta equação o X é o número total de adjetivos e o X_i é o número de adjetivos que aparecem numa determinada combinação/padrão de resposta. Estas combinações são definidas de acordo com os padrões de resposta para cada adjetivo, *i.e.* tendo em conta os contextos em que um determinado adjetivo é seleccionado. Por exemplo, se um indivíduo considerasse duas relações/actividades como importantes na sua *auto-representação*, a possibilidade de utilização dos atributos contidos nas listas podia estar organizada nos seguintes padrões (*i.e.* ser seleccionada nos seguintes contextos): X1=ser seleccionado apenas no contexto A; X2=estar presente apenas no contexto B; X3=ser seleccionado no contexto AB; X4=não ser seleccionado em nenhum dos contextos. Após a identificação dos padrões, são contabilizados os adjetivos que apresentam o mesmo padrão (*i.e.*, que foram seleccionados nas mesmas relações/actividades) e, por fim, é calculada a complexidade da *auto-representação* de acordo com a fórmula.

Relativamente ao material utilizado nas medidas de complexidade da *auto-representação*, especificamente a lista de atributos, têm sido realizados estudos (e.g., Woolfolk et al., 1995) que indicam que o tipo de material utilizado para medir a complexidade da *auto-representação* influencia os valores de complexidade da *auto-representação* dos indivíduos. Os resultados destes estudos são muito relevantes, na medida em que demonstram que a proporção de atributos positivos presentes na lista de atributos influencia os valores de complexidade da *auto-representação*. Mais especificamente, nos casos em que as listas têm uma proporção maior de atributos positivos, os valores da complexidade da *auto-representação* são mais elevados (Woolfolk et al., 1995).

Uma outra proposta de operacionalização da complexidade da *auto-representação* é a de Rosenberg (1977) e colaboradores (e.g., Woolfolk et al., 1999) que usaram a abordagem do algoritmo de classes de *clusters* hierárquicas (HICLAS, um método descrito por DeBoeck & Rosenberg, 1988). Esta abordagem representa a estrutura cognitiva através da categorização das respostas dos participantes em classes ou *clusters* que correspondem a ‘nódulos cognitivos’ (Woolfolk et al., 1999) e pretende avaliar o grau de diferenciação e de integração das representações. Contudo, este índice é mais directamente afectado pelo grau de diferenciação ou discriminação entre categorias cognitivas e menos focalizado na integração das estruturas cognitivas.

Uma outra proposta de medida é a de Evans (1994, ver também Evans & Seaman, 2000), que utiliza um inventário de auto-relato para avaliar a complexidade da *auto-representação*. Neste inventário, são apresentados aos participantes vários cenários que descrevem experiências num determinado domínio (por exemplo, ser ignorado numa festa) e, é-lhes pedido de forma explícita para descreverem os efeitos desta situação sobre uma variedade de outros domínios (e.g., competência escolar). Este índice propõe-se avaliar o grau em que domínios específicos do auto-conceito estão interligados. Assim, este é, na verdade, um índice de integração.

3.1. CAR e outros conceitos da estrutura da auto-representação

Têm sido descritos na literatura um conjunto de constructos (a *clareza da auto-representação*, a *diferenciação do auto-conceito*, e a ‘*compartimentalização da auto-representação*’), que à superfície parecem semelhantes à complexidade da *auto-representação*, mas que são ainda assim distintos (Koch & Shepperd, 2004). A *clareza da auto-representação* refere-se ao grau em que as auto-representações estão bem definidas e incluem certeza, estabilidade temporal, e consistência interna (Campbell et al., 2000; Campbell et al., 1996; Campbell, 1990). A diferenciação do auto-conceito corresponde ao grau em que os indivíduos diferenciam as suas identidades - a uma elevada diferenciação da *auto-representação* reflecte uma falta de coerência e integração entre as categorias cognitivas ou as dimensões utilizadas para organizar a informação sobre si (Donahue et al., 1993). A ‘*compartimentalização da auto-representação*’ refere-se ao grau em que a informação positiva e negativa está separada dentro das categorias cognitivas (Showers, 1992).

O aspecto que todos os constructos supracitados partilham é o facto de proporem a organização da informação cognitiva da *auto-representação* e considerarem a multiplicidade

de visões que os indivíduos têm de si. Contudo, a interpretação do papel da diferenciação e integração da informação é, em geral, o aspecto que os distingue. Na clareza do auto-conceito e na diferenciação do auto-conceito é defendido que os indivíduos beneficiam da estabilidade, consistência interna e certeza na sua *auto-representação* e que não é bom uma fragmentação da forma como se representam nas diferentes categorias cognitivas.

Para além disso, existe evidência empírica de que estes constructos avaliam aspectos diferentes daqueles avaliados pela complexidade da *auto-representação*. Num estudo de Campbell e colaboradores (2000) não se verificaram correlações significativas entre a clareza da *auto-representação* e a complexidade da *auto-representação*. Campbell, Assanand e Di Paula (2003) argumentam que o termo diferenciação talvez não seja o mais representativo da medida, dado que valores elevados de diferenciação são interpretados como reflexo de fragmentação da *auto-representação*. Acresce que se verificou que a complexidade da *auto-representação* não está correlacionada com a diferenciação do auto-conceito (Constantino & Pinel, 2000). Ou seja, a complexidade da *auto-representação* não reflecte falta de clareza ou de coesão da *auto-representação*.

Um outro conceito que é necessário distinguir da *complexidade da auto-representação* é o conceito proposto por Showers (1992) de '*compartimentalização da auto-representação*'. Mais especificamente, a medida de '*compartimentalização da auto-representação*' é um índice (um coeficiente phi) da tendência para os atributos positivos e negativos aparecerem em categorias separadas. Nesta perspectiva a integração da informação será particularmente útil nos casos em que as dimensões negativas são consideradas importantes e são activadas. Vários teóricos defendem que a *complexidade da auto-representação* e a '*compartimentalização da auto-representação*' são teoricamente distintas (e.g. Campbell et al., 2000; Showers et al., 1998) e existe evidência empírica que suporta a distinção entre estes dois constructos, na medida em que foi identificada uma correlação média de $-.06$ entre a *complexidade da auto-representação* e a '*compartimentalização da auto-representação*' (Campbell et al., 2000).

Em suma, apesar de existirem outras propostas sobre a organização da informação sobre o *self*, tem sido teoricamente defendido e empiricamente demonstrado que os diferentes constructos avaliam aspectos distintos dos avaliados pela complexidade da *auto-representação*.

3.2. Complexidade da Auto-Representação e Auto-Estima

Se ao nível dos conteúdos se observa uma distinção entre os indivíduos com alta e baixa auto-estima (ver ponto 2.2.), ao nível da organização da informação sobre si também têm sido identificadas diferenças. Por exemplo, constata-se que comparativamente com os indivíduos com elevada auto-estima, que apresentam uma maior clareza e confiança na sua auto-definição, os indivíduos que têm baixa auto-estima apresentam um auto-conceito mais confuso, contraditório, incompleto e mal definido (Campbell, 1990; Campbell, 1999).

Relativamente à relação entre a auto-estima e a complexidade da auto-representação constata-se que a relação entre a complexidade da auto-representação global e positiva e a auto-estima tem obtido resultados contraditórios - com a identificação de uma associação positiva moderada entre a auto-estima e a complexidade da auto-representação total ($r=.32$) (Campbell et al, 1991) ou a não identificação de relação entre estas variáveis (Campbell et al, 2000). Pelo contrário, a relação entre a complexidade da auto-representação negativa e a auto-estima tem sido demonstrada ($r=-.39$; $r=-.42$; $r=-.34$; Woolfolk et al., 1995; Showers, 1989). Por exemplo, Woolfolk e colaboradores (1995) compararam indivíduos com alta e baixa auto-estima e constataram que os indivíduos com baixa auto-estima apresentavam valores mais elevados de complexidade da auto-representação negativa. Verificaram ainda que a complexidade da auto-representação negativa era responsável por uma percentagem da variância da auto-estima (não se verificaram valores significativos para a dimensão positiva da complexidade da auto-representação).

De acordo com Woolfolk e colaboradores (1995), os resultados inconsistentes da relação entre a complexidade da auto-representação e a auto-estima podem ser explicados por diferenças ao nível da conceptualização da complexidade da auto-representação (unidimensional vs bidimensional) e da operacionalização das variáveis. De facto, constata-se que o padrão de resultados mais consistente da relação da complexidade da auto-representação com a auto-estima é observado quando se consideram as duas dimensões da complexidade da auto-representação, em especial para a dimensão negativa. Já no que se refere à operacionalização das variáveis e materiais utilizados, constata-se que nos estudos sobre as listas usadas para medir a complexidade da auto-representação com adultos identificou-se que os valores obtidos são afectados pela proporção de atributos positivos/negativos - nas listas com maior proporção de atributos positivos observam-se valores mais elevados de complexidade da auto-representação.

Em suma, existe evidência empírica da relação entre a forma como os indivíduos organizam a informação sobre si (i.e., complexidade da auto-representação) e a forma como se sentem.

3.3. Complexidade da Auto-Representação: estudos com crianças

Como descrito anteriormente (ver ponto 1.1.), a auto-representação de crianças e adolescentes torna-se cada vez mais diferenciada, com a inclusão de um maior número de dimensões na organização do pensamento sobre si (e.g., Harter, 2003). Assim, a expectativa é que existam diferenças em função da idade ao nível da complexidade da auto-representação (Abela & Véronneau-McArdle, 2002; Evans, 1994; Evans, David & Seaman, 2000; Evans, Brody, & Noam, 2001; Jordan & Cole, 1996).

Uma revisão da investigação desenvolvida permite constatar que foram realizados dois estudos com crianças em que foi analisado o papel da complexidade da auto-representação: o estudo de Jordan e Cole (1996) e o de Abela e Véronneau-McArdle (2002). Em ambos os trabalhos foi usada uma metodologia já utilizada em investigação com adultos (uso de um conjunto de atributos). Contudo, os estudos divergem na operacionalização da complexidade da auto-representação, bem como nos resultados obtidos ao nível da estrutura e do papel da complexidade da auto-representação.

No trabalho de Jordan e Cole (1996) foi obtida uma correlação positiva entre a dimensão positiva e a dimensão negativa da complexidade da auto-representação e constatou-se que a diferenciação da auto-representação se relacionava positivamente com sintomas de depressão e com acontecimentos de vida negativos. No entanto, importa salientar que os autores propõem a análise do papel da complexidade da auto-representação através do estudo de uma das suas dimensões – a diferenciação. Ou seja, apesar de ter sido utilizada a estatística H para calcular a complexidade da auto-representação, neste estudo foram definidos à partida os contextos em que as crianças se podiam descrever (competência escolar, aceitação social, competência atlética, comportamento). E tal como reconhecido pelos autores, apenas foi avaliado um dos aspectos da complexidade - a diferenciação (ambos os conceitos – complexidade e diferenciação - são utilizados para fazer referência a esta medida da estrutura da auto-representação).

Com base nos resultados obtidos, Jordan e Cole (1996) propõem que na infância a ocorrência de acontecimentos negativos conduz ao aumento da complexidade da auto-representação e da depressão. De acordo com a teoria dos autores, os acontecimentos de vida

negativos envolvem frequentemente informação negativa sobre a criança e no sentido de lidar com isso, as crianças, motivadas pela manutenção de uma auto-representação positiva, desenvolvem novos *self-aspects* para resistir à generalização de informação negativa sobre si. Assim, na infância, a complexidade da auto-representação pode aumentar em resposta a acontecimentos de vida negativos. Desta forma, as experiências negativas na infância podem potenciar a organização do auto-conhecimento de uma forma a funcionar como *buffer* mais tarde.

Contudo, duas críticas podem ser apontadas a esta interpretação da complexidade da auto-representação na infância. Por um lado, será que a análise de apenas um dos componentes da complexidade permite compreender a complexidade? Os estudos com adultos indicam que a diferenciação e a complexidade não se encontram correlacionadas (e.g., Constantino & Pinel, 2000). Por outro, os resultados apresentados parecem de facto dar conta do desenvolvimento da diferenciação e do papel desta para os indivíduos, sendo os resultados obtidos comparáveis com os que têm sido descritos em estudos com adultos. Por exemplo, no estudo de Donahue, Robins, Roberts e John (1993), com estudantes universitários, foi identificado que níveis elevados de diferenciação da auto-representação estavam associados com níveis elevados de sintomas de depressão.

Face às limitações do estudo anterior na compreensão do papel da complexidade da auto-representação, Abela e Véronneau-McArdle (2002) desenvolvem um estudo com crianças do terceiro e sétimo ano de escolaridade e analisam a complexidade da auto-representação considerando a medida global e as medidas positiva e negativa da complexidade. Neste estudo, foi constatado que a complexidade da auto-representação positiva e negativa não estavam correlacionadas. Para além disso, a níveis elevados de complexidade da auto-representação positiva estavam associados níveis mais baixos de depressão e a níveis elevados de complexidade da auto-representação negativa estavam associados níveis mais elevados de depressão. Estes resultados indicam que a complexidade não é um constructo unitário.

No que se refere ao papel da complexidade da auto-representação, foi demonstrado que níveis elevados de complexidade da auto-representação negativa interagem com a ocorrência de acontecimentos de vida negativos na predição do aumento de sintomas depressivos apenas nas crianças mais velhas (sétimo ano de escolaridade). Relativamente ao desenvolvimento da complexidade da auto-representação confirmou-se, tal como previsto, que as crianças do sétimo ano de escolaridade apresentavam valores mais elevados de

complexidade da auto-representação global e positiva comparativamente com os valores observados nas crianças do terceiro ano de escolaridade. Contudo, não foram identificadas diferenças entre as crianças do terceiro e sétimo ano de escolaridade ao nível da complexidade da auto-representação negativa (Abela & Véronneau-McArdle, 2002).

A ausência de diferenças entre o grupo do terceiro ano de escolaridade e o grupo do sétimo ano de escolaridade na dimensão negativa leva os autores a sugerir que o desenvolvimento da complexidade da auto-representação negativa está numa fase inicial nas faixas etárias consideradas, e que provavelmente na adolescência serão observadas diferenças maiores nesta dimensão. Para além disso, quer no estudo de Jordan e Cole (1996), quer no estudo de Abela e Véronneau-McArdle (2002) é sugerido que na adolescência, devido à maior capacidade dos indivíduos de incluírem informação negativa sobre si na sua auto-representação, se poderá observar uma maior distinção entre a dimensão positiva e a dimensão negativa da complexidade da auto-representação.

A investigação desenvolvida com crianças permite reflectir sobre as potenciais mudanças na organização da informação sobre o *self* na adolescência. Um outro importante contributo para a reflexão sobre a complexidade da auto-representação na adolescência são os três estudos desenvolvidos por Evans e colaboradores (Evans, 1994; Evans, David & Seaman, 2000; Evans, Brody, & Noam, 2001) em que é analisada a relação entre complexidade da auto-representação e outras variáveis do desenvolvimento. Mais especificamente, no estudo de Evans (1994), em que participaram crianças dos 11 aos 17 anos, foi verificada uma correlação positiva entre os valores de complexidade da auto-representação e a idade. Nos estudos seguintes foi possível identificar a associação de valores mais elevados de complexidade da auto-representação com a utilização de mecanismos de defesa indicadores de maior maturidade em adolescentes dos 15 aos 18 anos (Evans, David & Seaman, 2000). Em todos os estudos verificou-se a associação de níveis mais baixos de complexidade a mais sintomas de depressão e problemas de internalização.

Apesar da relevância dos resultados obtidos na compreensão da complexidade da auto-representação na adolescência, os estudos apresentam importantes limitações a nível metodológico, por um lado, a metodologia utilizada para avaliar o constructo difere das propostas tradicionais de medida, por outro nos três estudos desenvolvidos não foi usada sempre a mesma medida, dificultando assim a comparação dos resultados. Por exemplo, enquanto no estudo de Evans e colaboradores (2000) foi utilizado o inventário da complexidade da auto-representação de Evans (1994), no estudo de Evans e colaboradores

(2001) a complexidade da auto-representação foi avaliada através da análise da matriz de correlação das dimensões da percepção de competência. Para além disso, o inventário de complexidade da auto-representação proposto não avalia directamente a auto-representação dos adolescentes, pois não é pedido aos adolescentes para se auto-descreverem, mas antes é avaliado o impacto que um acontecimento negativo numa área tem noutras áreas (as áreas ou domínios são definidas à partida).

Face às limitações descritas é possível argumentar que estes estudos não permitem responder a algumas das questões relativas ao desenvolvimento da complexidade da *auto-representação* na adolescência, nomeadamente permanecem questões relevantes na literatura relativas ao papel da complexidade da *auto-representação* positiva e negativa identificado nos estudos com adultos e crianças. Para além disso, é de suma importância que as questões metodológicas e de operacionalização da complexidade da *auto-representação* sejam abordadas e que sejam desenvolvidas medidas semelhantes que permitam a comparação dos resultados e a adopção de uma perspectiva desenvolvimentista do conceito.

4. Resumo

O interesse sobre a forma como os indivíduos pensam sobre si e a resposta à questão “*quem sou eu*” encontra-se reflectida na diversidade de abordagens ao tema. Neste trabalho adoptamos a perspectiva da Psicologia Social. De entre as várias abordagens teóricas ao tema, esta abordagem tem-se centrado na forma como os indivíduos se representam enquanto esquemas cognitivos que organizam a informação sobre si, destacando o carácter dinâmico e multidimensional das auto-representações. Reconhece-se que os indivíduos possuem uma multiplicidade de representações de si e, face a esta multiplicidade de representações é proposto um conjunto de conceitos sobre a forma como os indivíduos organizam a informação. A *auto-representação* é o conceito central desta abordagem e é analisada neste trabalho em termos dos conteúdos usados por adolescentes na sua auto-descrição e da estrutura de organização da informação.

Muitos dos estudos desenvolvidos no campo da Psicologia Social têm sido realizados com adultos e nas últimas décadas tem existido um progressivo reconhecimento da necessidade de estudos com crianças e adolescentes. A nível teórico a justificação é simples e prende-se com a necessidade de uma compreensão mais aprofundada dos conceitos analisados pela Psicologia Social. A nível metodológico revela alguns desafios no sentido em que é necessário a adaptação e criação de medidas para crianças e adolescentes. Existem

também importantes implicações práticas na medida em que a forma como os indivíduos pensam sobre si tem impacto no processamento da informação, na forma como os indivíduos se relacionam com os outros, na forma como se comportam, *i.e.* estamos perante constructos que tem impacto no bem-estar.

Neste sentido, inseridas numa perspectiva sociocognitiva do auto-conceito, centrámos a análise ao nível dos conteúdos e da estrutura da *auto-representação*. Para isso foram desenvolvidos seis estudos: três estudos foram desenhados para validar o conteúdo usado por adolescentes dos 12 aos 16 anos na sua auto-descrição; um estudo de uma medida de *complexidade da auto-representação*; e, dois estudos de validação de um questionário de *auto-representação* para adolescentes dos 12 aos 16 anos.

Objectivos

Face à lacuna de instrumentos para adolescentes supracitada pretendemos descrever o processo de desenvolvimento e de validação de uma escala de complexidade da *auto-representação* para adolescentes [ECARA] e de um questionário de *auto-representação* para adolescentes dos 12 aos 16 anos. Mais especificamente, pretende-se:

1) Identificar e validar o conteúdo relevante na auto-descrição de adolescentes dos 12 aos 16 anos (estudo 1, 2 e 3).

1.1) Identificar os atributos mais utilizados na descrição de personagens em livros escolares de adolescentes dos 12 aos 16 anos (estudo 1).

1.2) Identificar os atributos que são usados nas auto-descrições de adolescentes dos 12 aos 16 anos (estudo 2).

1.3) Analisar a relevância (*i.e.*, se os adolescentes avaliam os atributos como relevantes na auto-descrição de adolescentes da sua idade) e a valência dos atributos identificados no estudo 1 e 2 (estudo 3).

2) Construir uma escala de complexidade da *auto-representação* para adolescentes dos 12 aos 16 anos e analisar a estrutura e as suas qualidades psicométricas através do teste à sensibilidade, a validade de constructo através do questionário de auto-estima de Harter e as diferenças em função da idade e do sexo (estudo 4).

3) Construir uma escala de *auto-representação* para adolescentes dos 12 aos 16 anos.

3.1) Identificar a organização dos atributos validados no estudo 1, 2 e 3 em dimensões de conteúdo da *auto-representação* através de uma análise factorial exploratória (estudo 5).

3.1.1) Analisar as qualidades psicométricas da escala através do teste à sensibilidade e das diferenças de idade e sexo (estudo 5).

3.2) Testar a estrutura de organização dos atributos identificada na análise factorial exploratória através de uma análise factorial confirmatória (estudo 6).

3.2.1) Analisar as qualidades psicométricas do questionário através do teste à sensibilidade, a validade concorrente através do questionário de auto-estima de Harter e as diferenças em função da idade e do sexo (estudo 6).

II. Estudos Empíricos

Overview

No sentido de identificar os atributos usados por adolescentes dos 12 aos 16 anos, numa primeira fase, foi realizada uma revisão de literatura centrada nos estudos em que é pedido a crianças e adolescentes para se auto-descreverem ou descreverem outros da sua idade (Abela & Véronneau-McArdle, 2002; Castro, Rebelo, & Monteiro, 1992; Aboud, 1995; Aboud, Mendelson, & Purdy, 2003; Doyle & Jordan & Cole, 1996). Estes estudos centram-se na auto-descrição de crianças e pré-adolescentes e têm utilizado como procedimento de selecção de atributos: a análise da frequência de atributos em livros escolares; e, a análise da frequência de atributos nas respostas a um questionário de resposta aberta. Dado que não existem listas previamente validadas para adolescentes e a revisão de literatura apontar para que existam diferenças na *auto-representação* de adolescentes comparativamente com as faixas etárias precedentes (e.g. Harter, 1990, 2003) serão utilizados neste trabalho dois procedimentos distintos com vista à selecção de uma lista de atributos: a análise da frequência de atributos na descrição de personagens em livros escolares da faixa etária considerada (estudo 1) e a análise da frequência dos atributos num questionário de resposta aberta (estudo 2).

No sentido de identificar os atributos adoptámos o critério habitualmente utilizado neste tipo de estudos – o critério de frequência, *i.e.*, a selecção dos atributos mais referidos pelos adolescentes. Para além disso, a identificação dos atributos terá ainda um outro critério – a identificação de um número equivalente de atributos positivos e negativo, na medida em que, como descrito, as escalas de complexidade da *auto-representação* são afectadas pelo tipo de material utilizado – e.g., nas escalas com maior proporção de atributos positivos observam-se valores de complexidade da *auto-representação* positiva mais elevados (Woolfolk et al., 1995). Após a identificação dos atributos mais frequentes este procedimento será complementado com a análise da valência e relevância dos atributos identificados, no sentido de identificar o conjunto final de atributos para as novas escalas (estudo 3).

No estudo 4, será analisada a estrutura da ECARA, propriedades psicométricas (análise da distribuição) e validade convergente (usando o questionário da auto-estima de Harter, 1988), bem como serão analisadas as diferenças em função da idade e do sexo.

No estudo 5, será analisada a organização dos atributos em dimensões de conteúdo através de uma análise factorial exploratória. Para além disso, serão analisadas as diferenças em função da idade e do sexo.

No estudo 6, será testada a organização dos atributos identificada no estudo 5 através da análise factorial confirmatória. Além disso, será analisada a validade convergente (usando o questionário da auto-estima de Harter, 1988), bem como as diferenças em função da idade e do sexo.

Estudo 1 – Identificação dos atributos nos Livros escolares

O objectivo deste estudo é identificar os atributos mais utilizados na descrição de personagens em livros escolares de adolescentes dos 12 aos 16 anos.

Método

Materiais e Procedimento

Quatro livros escolares da disciplina de Língua Portuguesa do sexto, sétimo e oitavo anos de escolaridade de 2006 foram analisados. Estes livros foram seleccionados de uma lista oficial do Ministério da Educação. Os livros incluíam textos escritos por diferentes autores, incluindo descrição de personagens ou de personalidade de crianças, adolescentes e adultos. Foi realizada uma análise de conteúdo a todos os textos incluídos nos livros. A unidade de análise consistia nos atributos usados na descrição das personagens e todos os atributos identificados foram listados. Posteriormente, os atributos com um significado similar foram agrupados por dois juízes independentes (foi obtido 80% de consenso). Apenas as palavras que reuniram consenso no acordo inter-juízes foram consideradas.

Resultados

A análise de conteúdo dos livros escolares revelou um total de setenta adjetivos (38 positivos e 32 negativos) que foram posteriormente agregados pelo mesmo processo descrito acima. Na tabela 1 é apresentado o conjunto de atributos identificados nos livros escolares. Tal como se pode verificar na tabela 1, os atributos ‘feliz’ (70), ‘bonito’ (69) e ‘divertido’ (44) destacam-se entre os atributos positivos mais mencionados, ao passo que nos atributos negativos se destacam os atributos ‘triste’ (46), ‘sozinho’ (35) e ‘zangado’ (25) entre os mais mencionados. De referir que o atributo positivo e o atributo negativo mais referidos se referem a estados emocionais, mas enquanto os atributos negativos mais referidos se centram em estados emocionais, os atributos positivos mais referidos incluem também aspectos mais sociais. Importa também destacar que os atributos negativos são referidos de forma menos frequente, por exemplo, o valor do atributo negativo mais frequente apresenta uma frequência semelhante à do terceiro atributo mais mencionado no grupo de atributos positivos.

Tabela 1. Frequência das palavras nos livros escolares

Positivo	Frequência	Negativo	Frequência
Alegre	70	Triste	46
Bonito	69	Só/Sozinho	35
Divertido	44	Zangado	25
Amigo	43	Agressivo	21
Simpático	23	Feio	19
Prestável	14	Envergonhado	18
Calmo	18	Com medo	12
Bom	16	Tolo	12
Carinhoso	8	Horrível	9
Inteligente	8	Refilão	9
Curioso	7	Mau	7
Esperto	6	Preguiçoso	6
Responsável	5	Infeliz	6
Organizado	4	Chato	5
Trabalhador	4	Desarrumado	4
Bem-comportado	4	Distraído	4
Sortudo	4	Aborrecido	4
Obediente	4	Perdedor	4
Sincero	3	Mal-comportado	3
Generoso	2	Teimoso	3
Popular	2	Burro	1

Em geral, houve uma predominância de atributos positivos em comparação com os atributos negativos na descrição das personagens. Foi identificado um maior número de atributos positivos e estes foram mencionados mais vezes na descrição das personagens. A presença de um maior número de atributos positivos pode estar a reflectir o facto de ser mais saudável o uso de atributos positivos na descrição do *self* e dos outros e como estes são textos que se destinam a crianças e adolescentes, é importante apresentar personagens de uma forma positiva (e.g., Harter, 2003).

Em síntese, no estudo 1 foram identificados os atributos mais frequentes nos livros escolares de Língua Portuguesa. De seguida, vamos complementar os resultados deste estudo com um estudo em que será analisada a frequência dos atributos que os adolescentes usam na sua auto-descrição num questionário de resposta aberta (estudo 2). Por fim, os atributos mais frequentes em ambos os estudos serão identificados.

Estudo 2 – Auto-descrição de adolescentes

O objectivo deste estudo é identificar os atributos que são usados nas auto-descrições de adolescentes dos 12 aos 16 anos. No sentido de identificar atributos que são usados em diferentes contextos, neste estudo foram consideradas dimensões que têm sido identificadas como relevantes na auto-descrição de crianças e adolescentes: escola, família, amigos, desporto e aparência física (Harter, 1988).

Método

Participantes

Participaram neste estudo 67 adolescentes (53.7% raparigas) dos 12 aos 16 anos ($M=13.70$; $DP=1.17$), 35.8% frequentavam o sétimo ano, 28.4% o oitavo ano, e 35.8% o nono ano. Dois indicadores foram usados para avaliar o estatuto socioeconómico dos pais: (1) o nível de escolaridade, e (2) profissão. Todos os pais dos adolescentes que participaram neste estudo estavam empregados e a sua profissão foi categorizada com base nas categorias oficiais do Instituto Nacional de Estatística. Os dois indicadores apresentam um grau elevado de correlação entre si ($r=.73$) e verifica-se que 38.8% das famílias são de classe média-baixa; 50.7% de classe média; e 10.4% de classe média-alta.

Medida

Num questionário de resposta aberta foi pedido aos adolescentes para se auto-descreverem indicando 5 aspectos positivos e 5 aspectos negativos em cada um dos cinco contextos: escola, família, amigos, desporto e aparência física (Anexo 1). Assim, foram apresentadas 10 listas aos participantes. No topo de cada lista estava indicado o nome de cada um dos contextos e era pedido para se descrevessem indicando cinco atributos. Foi pedido a todos os participantes para indicarem primeiro os atributos positivos e depois os atributos negativos. A ordem em que foram pedidos os atributos não foi controlada, porque, apesar da ordem poder influenciar a nomeação dos atributos, foi pedido o mesmo número de atributos positivos e negativos. Além disso, não havia tempo limite para a realização da tarefa, neste sentido, mesmo que a identificação de atributos positivos pudesse influenciar a identificação de atributos negativos, eles conseguiram completar a tarefa de identificação dos atributos negativos.

Procedimento

Após a aceitação de colaboração no estudo por parte das escolas, foram enviados os pedidos de autorização aos pais com a respectiva apresentação do estudo. Os pedidos de autorização foram enviados através de carta fechada, tendo sido posteriormente entregues na escola. A maioria dos pais (90%) deu a sua autorização para a participação dos adolescentes no estudo. A aplicação do questionário foi feita em grupo, no contexto de sala de aula e teve uma duração aproximada de 15 minutos. Os questionários respondidos pelos adolescentes foram aplicados em contexto de grupo na sala de aula.

Resultados

Cento e quarenta adjetivos foram referidos pelos adolescentes nas suas respostas às perguntas abertas do questionário (76 positivos e 64 negativos). Os atributos semanticamente semelhantes foram agregados. Tal como no procedimento descrito na análise de conteúdo dos livros escolares, dois juízes independentes analisaram a agregação das palavras (foi obtido consenso em 75% das palavras).

No conjunto das palavras positivas, destacam-se os adjetivos: simpático (53), divertido (50) e amigo (46) entre os mais referidos pelos adolescentes nas suas descrições. Relativamente às palavras negativas, as mais referidas nas auto-descrições dos adolescentes foram preguiçoso (47), teimoso (45) e refilão (35) (Tabela 2).

Tabela 2. Frequência das palavras nas auto-descrições dos adolescentes

Positivo	Frequência	Negativo	Frequência
Simpático	53	Preguiçoso	47
Divertido	50	Teimoso	45
Amigo	46	Refilão	35
Alegre	28	Distraído	30
Responsável	27	Chato	19
Carinhoso	23	Desarrumado	15
Prestável	20	Com medo	13
Organizado	16	Zangado	13
Inteligente	15	Agressivo	10
Bem-comportado	15	Feio	10
Curioso	15	Mal-comportado	9
Bonito	14	Triste	8
Calmo	13	Envergonhado	6
Bom	11	Mau	5
Trabalhador	10	Só/Sozinho	5
Esperto	7	Burro	4
Sincero	7	Aborrecido	4
Obediente	3	Tolo	3
Popular	3	Horível	3
Sortudo	2	Infeliz	2
Generoso	2	Perdedor	2

Neste questionário foi pedido aos adolescentes para identificarem o mesmo número de atributos positivos e negativos, neste sentido não se verificou a discrepância entre o número e a frequência de palavras positivas e negativas identificadas na análise dos livros escolares. Contudo, constata-se que ainda assim os adolescentes referiram um maior número de palavras positivas. Para além disso, tal como é possível confirmar na Tabela 2, os atributos positivos no topo da lista incluem atributos relativos a aspectos sociais (simpático, divertido, amigo) e no caso dos atributos negativos incluem aspectos comportamentais e de oposição aos outros (preguiçoso, teimoso e refilão).

A análise dos atributos utilizados pelos adolescentes na sua auto-descrição permite constatar que, como sugerido na literatura (e.g., Harter, 1988, 2003), alguns dos atributos referidos com maior frequência pelos adolescentes diferem dos atributos que têm sido identificados nos estudos com crianças. Por exemplo, atributos positivos como feliz e amigo têm sido identificados também em estudos com crianças, contudo os adolescentes referem outros atributos menos referidos por crianças, como organizado e responsável. Além disso, estas diferenças entre crianças e adolescentes foram particularmente salientes no conjunto de

atributos negativos em que foram identificados atributos como preguiçoso (47), teimoso (45), refilão (35), distraído (30) e desarrumado (15).

Em conclusão, tendo por base a análise das palavras referidas pelos adolescentes em conjugação com as palavras identificadas nos livros escolares, um conjunto de 42 palavras frequentemente usadas por adolescentes foi identificado (21 positivos – amigo, bom, simpático, divertido, bonito, esperto, curioso, inteligente, sincero, alegre, trabalhador, bem-comportado, calmo, responsável, organizado, carinhoso, prestável, sortudo, generoso, popular, obediente – e 21 negativos – chato, distraído, burro, teimoso, feio, mal-comportado, preguiçoso, desarrumado, envergonhado, agressivo, mau, triste, só/sozinho, com medo, zangado, refilão, aborrecido, tolo, infeliz, perdedor, horrível).

Estudo 3 – Relevância e Valência dos Atributos

Neste trabalho, no sentido de identificar as palavras utilizadas com maior frequência pelos adolescentes dos 12 aos 16 anos foram usados dois métodos de identificação de palavras, a análise de frequência das palavras nos livros escolares e a frequência das palavras na auto-descrição dos adolescentes.

Após ter sido identificado um conjunto de atributos no estudo 1 e 2, o objectivo do estudo 3 é analisar a relevância (*i.e.*, se os adolescentes avaliam os atributos como relevantes na auto-descrição de adolescentes da sua idade) e a valência dos atributos. Este é um procedimento que não tem sido usado no desenvolvimento das escalas de complexidade da *auto-representação*. Contudo, a avaliação da relevância e valência dos atributos é necessária, na medida em que (1) é crucial perceber quais os atributos, entre os que foram identificados no estudo 1 e 2, são considerados relevantes pelos adolescentes nas suas auto-descrições; e (2) e quais os que são avaliados pelos adolescentes como positivos ou negativos (este aspecto é particularmente relevante para a construção da ECARA, na medida em que possibilita a avaliação da dimensão positiva e negativa da complexidade da *auto-representação*).

Método

Participantes

Participaram neste estudo 109 adolescentes (52.3% raparigas) dos 12 aos 16 anos ($M=13.53$, $DP=1.24$), 31 frequentavam o sétimo ano, 46 o oitavo ano e 32 o nono ano de escolaridade. Os adolescentes participaram neste estudo de forma voluntária após os pais terem dado o consentimento para a participação dos filhos no estudo por escrito.

Medida

A valência e a relevância dos atributos foram avaliadas através de dois questionários (Anexo 2). Em cada questionário o conjunto de quarenta e dois adjetivos (21 positivos e 21 negativos) foi apresentado e foi pedido aos adolescentes para indicarem o grau de relevância do atributo na sua auto-descrição (1- irrelevante; 7- muito importante). No questionário de valência, os adolescentes avaliaram se o atributo era positivo ou negativo (1- muito negativo; 7- muito positivo). A ordem de apresentação dos atributos em cada questionário foi aleatorizada, ou seja, o questionário da relevância tinha uma ordem e o questionário da valência uma ordem diferente.

Procedimento

O estudo 3 foi realizado em três escolas. Procedimento idêntico ao descrito no estudo 2. Todos os adolescentes avaliaram primeiro a relevância e depois a valência dos atributos.

Resultados

De uma forma geral, os atributos positivos foram avaliados como mais relevantes nas auto-descrições dos adolescentes do que os adjetivos negativos. A média de relevância dos atributos positivos variou entre 3.06 (DP=1.18) e 6.09 (DP=1.18) e a dos atributos negativos entre 2.55 (DP=1.86) e 5.11 (DP=1.67). Relativamente à avaliação da valência dos atributos, verificou-se que a média dos atributos positivos variou entre 4.18 (DP=1.63) e 6.43 (DP=1.32) e a dos atributos negativos entre 1.56 (DP=1.02) e 3.39 (DP=1.21) (Tabela 3).

Tabela 3. Médias e desvios padrão da valência e relevância dos atributos positivos e negativos

Positivo	Relevância	Valência	Negativo	Relevância	Valência
Amigo	6.09 (1.18)	6.43 (1.05)	Chato	5.11 (1.67)	2.20 (1.24)
Divertido	5.77 (1.36)	6.17 (1.12)	Distraído	4.82 (1.67)	3.29 (1.31)
Simpático	5.77 (1.37)	6.25 (1.12)	Desarrumado	4.64 (1.86)	2.76 (1.27)
Bom	5.48 (1.53)	5.86 (1.33)	Teimoso	4.59 (1.73)	3.39 (1.21)
Bonito	5.21 (1.65)	5.13 (1.63)	Preguiçoso	4.47 (1.91)	2.84 (1.62)
Esperto	4.84 (1.67)	5.03 (1.55)	Burro	4.37 (2.11)	1.86 (1.29)
Alegre	4.65 (1.73)	6.00 (1.14)	Feio	4.36 (2.14)	2.18 (1.32)
Inteligente	4.64 (1.62)	6.14 (1.36)	Envergonhado	4.27 (1.89)	3.27 (1.32)
Curioso	4.44 (1.76)	4.58 (1.33)	Mal-comportado	4.06 (2.03)	2.10 (1.30)
Sincero *	4.30 (1.59)	5.76 (1.15)	Agressivo	3.92 (1.90)	1.56 (1.02)
Responsável	4.13 (1.36)	5.96 (1.27)	Mau	3.87 (1.97)	2.41 (1.41)
Calmo	4.11 (1.55)	5.04 (1.25)	Zangado	3.77 (1.86)	2.35 (1.51)
Organizado	4.08 (1.71)	5.77 (1.19)	Triste	3.77 (1.90)	2.12 (1.29)
Trabalhador	4.06 (1.44)	5.21 (1.56)	Com medo	3.60 (1.63)	2.39 (1.31)
Bem-comportado	4.01 (1.64)	5.74 (1.51)	Só/sozinho	3.57 (1.94)	2.42 (1.32)
Carinhoso	3.95 (1.73)	6.01 (1.19)	Refilão	3.42 (1.51)	2.65 (1.26)
Prestável	3.73 (1.84)	5.46 (1.51)	Aborrecido *	3.29 (1.55)	2.44 (1.19)
Sortudo *	3.45 (1.39)	5.00 (1.54)	Perdedor *	2.83 (1.85)	2.93 (1.58)
Popular *	3.45 (1.63)	4.61 (1.41)	Infeliz *	2.69 (1.79)	1.94 (1.20)
Generoso *	3.20 (1.76)	5.33 (1.24)	Tolo *	2.68 (1.83)	2.86 (1.40)
Obediente *	3.06 (1.71)	4.18 (1.63)	Horível *	2.55 (1.86)	2.97 (1.56)

* Adjectivos que não foram seleccionados.

Após a análise da relevância e valência dos atributos foram então identificados os atributos para a nova escala com base nos seguintes critérios: a) relevância maior do que 3.5

(para os adjectivos positivos e negativos) – *i.e.*, o ponto médio da escala foi usado como ponto de referência; b) valência maior do que 4.5 (para os adjectivos positivos) e menor do que 3.5 (para os adjectivos negativos) - no sentido de identificar apenas os atributos positivos ou negativos e excluir os atributos neutros, o ponto de corte tinha de ser diferente do ponto médio da escala onde os atributos neutros se encontram.

Trinta e dois adjectivos (17 positivos e 15 negativos) corresponderam aos critérios de selecção definidos. De referir que apesar do atributo “sincero” responder aos critérios de selecção, não foi incluído na lista final porque se pretendia um número equivalente de atributos positivos e negativos, e este atributo era o que, comparativamente com os outros, apresenta o valor mais baixo em termos de frequência (7) no estudo 2. Para além disso manteve-se o atributo ‘refilão’ na medida em que este foi o terceiro mais referido (35) nas descrições dos adolescentes no estudo 2. Assim, no sentido de ter um número igual de atributos positivos e negativos, um atributo positivo que satisfazia os critérios não foi incluído na lista final e um atributo negativo que tinha uma frequência elevado no estudo 2 foi incluído.

Em suma, no estudo 3 foi identificada a relevância e valência dos atributos e demonstrado que quando questionados directamente sobre a relevância dos atributos, os adolescentes identificaram os atributos como importantes nas suas auto-descrições. Também permitiu assegurar que a lista final inclui apenas atributos avaliados como positivos ou negativos, excluindo atributos ambíguos ou neutros. Além disso, permitiu a exclusão de atributos que, apesar de terem sido identificados em estudos com crianças, demonstrou-se que não são os mais apropriados para a auto-descrição de adolescentes, como popular ($M=3.45$; $DP=1.63$) e obediente ($M=3.06$; $DP=1.71$).

Dado que o objectivo deste trabalho é o desenvolvimento de uma escala que permita aceder à dimensão positiva e negativa da *auto-representação*, um número equivalente de atributos positivos e negativos foi seleccionado. A lista final de atributos é composta por 32 atributos (16 positivos e 16 negativos) relevantes na auto-descrição de adolescentes dos 12 aos 16 anos.

Conclusão

Face à falta de medidas de *auto-representação* para adolescentes foram desenvolvidos três estudos no sentido de identificar e validar um conjunto de atributos usados na auto-descrição de adolescentes dos 12 aos 16 anos. Assim, a análise da frequência das palavras nos

livros escolares e nos questionários da resposta aberta permitiram a identificação de 42 atributos (21 positivos e 21 negativos). Posteriormente, a análise da relevância e da valência destes atributos resultou na identificação de um conjunto de 32 atributos que foi incluído na nova escala de complexidade da *auto-representação* e no questionário de *auto-representação* de adolescentes dos 12 aos 16 anos.

Em síntese, verificou-se que, quer na descrição de personagens nos livros escolares quer na auto-descrição dos adolescentes, os atributos positivos são usados com maior frequência do que os atributos negativos. Além disso, verificou-se que os atributos positivos são avaliados pelos adolescentes como mais relevantes do que os atributos negativos nas suas auto-descrições. Apesar de na adolescência se verificar uma visão mais realista da *auto-representação* e, conseqüentemente, visões menos positivas comparativamente com as fases de desenvolvimento precedentes, verificou-se nos estudos desenvolvidos que a visão de si foi predominantemente positiva (Harter, 2003). De acordo com Epstein e colaboradores (Epstein, 1990; Epstein & Morling, 1995) na construção da *auto-representação* dos indivíduos observa-se a necessidade de manter um sentido favorável dos seus atributos. Os resultados parecem assim reflectir a motivação dos indivíduos para se descreverem de forma positiva (Sedikides & Gregg, 2008).

Estudo 4 – Escala da Complexidade da Auto-representação

A complexidade da *auto-representação* integra-se nas perspectivas que defendem que o auto-conceito é multifacetado em vez de unitário (e.g., Campbell et al., 2000; Kihlstrom & Klein, 1994). Entre as possibilidades aparentemente infinitas do indivíduo se auto-representar, tem sido reconhecida a necessidade da existência de uma estrutura organizada da *auto-representação*. No contexto da Psicologia Social cognitiva são propostos um conjunto de modelos de organização da *auto-representação*. Linville (1985, 1987) propõe o modelo da complexidade da *auto-representação*. De acordo com este modelo, os indivíduos organizam a informação sobre si em categorias cognitivas que podem ser mais ou menos diferenciadas entre si. Este modelo tem demonstrado que a complexidade da *auto-representação* tem um papel moderador do impacto afectivo de experiências negativas (e.g., Koch & Shepperd, 2004; Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002).

Numa extensão do modelo de Linville, é proposto que a complexidade da *auto-representação* é composta por uma dimensão positiva e uma negativa (Morgan & Janoff-Bulman, 1994). A análise das medidas de complexidade da *auto-representação* (ao nível do número de atributos positivos e negativos) e um conjunto de estudos dá suporte a esta perspectiva, por exemplo tem sido demonstrado que a complexidade da *auto-representação* positiva está associada ao *coping* e a complexidade da *auto-representação* negativa está associada com a vulnerabilidade e a depressão (e.g., Koch & Shepperd, 2004).

Face ao papel reconhecido à complexidade da auto-representação no bem-estar dos indivíduos observa-se um crescente interesse em compreender o papel desta variável em diferentes fases do desenvolvimento. Até ao momento, constata-se que os estudos desenvolvidos incluem, principalmente, crianças, existindo ainda uma lacuna ao nível de estudos com adolescentes. Existe, por isso, a necessidade de desenvolvimento de medidas para esta faixa etária.

Para além da falta de materiais e estudos com adolescentes, é possível também argumentar que o estudo da complexidade da *auto-representação* na adolescência poderá ser particularmente relevante na medida em que esta tem sido identificada como uma fase em que a definição da identidade é uma das principais tarefas de desenvolvimento, ou seja em que os adolescentes estão centrados na definição de quem são. Além disso, esta fase caracteriza-se pela aquisição de competências cognitivas e sociais com consequências ao nível da forma como os adolescentes se auto-representam. Por exemplo, observam-se mudanças ao nível dos conteúdos da *auto-representação* face às fases de desenvolvimento

precedentes, bem como uma maior capacidade dos indivíduos de integrar informação positiva e negativa sobre si. Consequentemente, tem sido sugerido que poderá observar-se nesta fase uma maior distinção entre a dimensão positiva e negativa da *auto-representação* (Abela & Véronneau-McArdle, 2002; Jordan & Cole, 1996). Neste sentido, poderemos esperar encontrar diferenças nos valores da escala de complexidade da *auto-representação* em função da idade, em particular na medida de complexidade da *auto-representação* negativa.

A par das diferenças em função da idade, é possível também equacionar diferenças em função do género, diferença essa identificada num dos estudos com crianças em que as raparigas apresentaram valores mais elevados de complexidade da *auto-representação* do que os rapazes (Abela & Véronneau-McArdle, 2002).

Por fim, a investigação tem sido consistente na demonstração de que a auto-estima (*i.e.*, a forma com o indivíduo se avalia) está associada com a forma como os indivíduos pensam sobre si. Por exemplo, alguns estudos com adultos identificaram uma associação positiva entre a complexidade da *auto-representação* negativa e a auto-estima (Showers, 1989; Woolfolk et al., 1995). Dado que na adolescência têm sido identificados níveis mais elevados de depressão e níveis mais baixos de auto-estima, comparativamente com as fases precedentes, parece relevante compreender a associação entre a organização da estrutura da *auto-representação* (*i.e.*, a complexidade da *auto-representação*) e a auto-estima.

Neste estudo pretende-se analisar a nova escala de complexidade da *auto-representação* para adolescentes dos 12 aos 16 anos, ao nível da estrutura, distribuição e diferenças em função da idade e do género. A validade convergente foi avaliada através da análise da associação dos valores de complexidade da *auto-representação* e de auto-estima. Os resultados dos estudos mostram que os indivíduos com níveis elevados de complexidade da *auto-representação* negativa têm níveis mais baixos de auto-estima, e alguns indicam que a complexidade da *auto-representação* positiva está positivamente associada com a auto-estima (Campbell et al., 1991; Showers, 1989; Woolfolk et al., 1995). Esperamos, assim, que os valores da dimensão positiva da escala de complexidade da *auto-representação* esteja positivamente associada com os valores da auto-estima e a dimensão negativa esteja negativamente associada com a auto-estima.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 174 adolescentes (52.3% raparigas) dos 12 aos 16 anos ($M=13.63$; $DP=1.29$) que frequentavam escolas públicas. Relativamente ao grau de escolaridade: 20.7% frequentavam o sétimo ano de escolaridade; 26.4% o oitavo ano de escolaridade e 14.4% o nono ano de escolaridade. Dois indicadores foram usados para avaliar o estatuto socioeconómico dos pais: (1) o nível de escolaridade, e (2) profissão. Todos os pais dos adolescentes que participaram neste estudo estavam empregados e a sua profissão foi categorizada com base nas categorias oficiais do Instituto Nacional de Estatística. Os dois indicadores apresentam um grau elevado de correlação entre si ($r=.80$) e indicam que 31.5% das famílias são de classe média-baixa; 50.4% de classe média; e 16.8% de classe média-alta.

Medidas

Escala de Complexidade da Auto-representação para Adolescentes

A ECARA avalia a complexidade da *auto-representação* total, bem como a complexidade da *auto-representação* positiva e negativa através de um conjunto de 32 atributos (16 positivos – ex. simpático, inteligente; 16 negativos – ex. zangado, preguiçoso), identificados nos 3 estudos previamente descritos. Mais especificamente, este é um questionário composto por duas partes, tendo por base o procedimento usado por Abela e Véronneau-McArdle (2002) na escala de complexidade da *auto-representação* para crianças. Na primeira parte da escala é pedido aos adolescentes para listarem (no máximo 10) aspectos na sua vida que são importantes para si, incluindo as relações e actividades em que estão envolvidos (*i.e.*, categorias cognitivas); na segunda parte, é dada uma lista de 32 atributos para cada um dos papéis ou actividades listados na parte 1, e é pedido aos adolescentes para identificarem cada lista com o nome da actividade ou papel e para indicarem os atributos que os descrevem em cada um (Anexo 3).

No sentido de calcular os valores de complexidade da *auto-representação* usou-se, à semelhança da investigação anterior, a estatística H (e.g., Attneave, 1959; Scott, 1969). Esta estatística mede a quantidade de informação contida na matriz de respostas dos participantes. Por exemplo, se o adolescente escolhe diferentes atributos para descrever cada um dos papéis ou actividades, as colunas serão muito diferentes entre si. Assim, o valor da estatística H será elevado, indicando um maior grau de complexidade da *auto-representação*.

A estatística H é calculada através da seguinte fórmula: $H = \log_2 x - (\sum xi \log_2 xi) / x$. Nesta equação x corresponde ao número total de atributos (e.g., 32 se estivermos a calcular a complexidade da *auto-representação* total e 16 se estivermos a calcular a complexidade da *auto-representação* positiva ou negativa) e o xi é o número de adjectivos que aparece num um grupo específico de combinações que são definidas por um padrão de resposta de ‘descreve-me’/‘não me descreve’ face a cada adjectivo. Por exemplo, se forem referidos dois contextos/relações, os adolescentes podem usar os atributos na lista da seguinte forma: X1=o atributo é usado apenas no contexto A; X2=o atributo é usado apenas no contexto B; X3=o atributo é usado no contexto A e B; X4=o atributo não é usado no contexto A nem no contexto B.

Para cada participante foram calculados três valores de complexidade da *auto-representação*: (1) CAR global, tendo por base o número total de adjectivos (32); (2) CAR positiva tendo por base o número de adjectivos positivos (16); (3) CAR negativa tendo por base o número de adjectivos negativos (16). Teoricamente, a CAR global pode variar entre 0 e 5 ($\log_2 X$), e a CAR positiva e a CAR negativa entre 0 e 4 ($\log_2 X$), correspondendo os valores mais elevados a uma maior complexidade da *auto-representação*.

Auto-estima

Foi aplicada a versão portuguesa do *Self Perception for Adolescents* de Harter (1988) – Questionário “Como é que eu sou” para adolescentes dos 12 aos 18 anos (Peixoto, Alves Martins, Mata & Monteiro, 1996). Este questionário avalia o auto-conceito e a auto-estima de adolescentes e é composto por oito sub escalas: Competência Escolar; Aceitação Social; Competência Atlético; Aparência Física; Comportamento; Atracção Romântica; Amizades Íntimas e Auto-Estima Global. Cada sub escala é composta por 5 itens, num total de 40 itens. A cotação dos itens varia entre 1 e 4, em que 1 é baixa competência percebida e 4 corresponde a alta competência percebida. A versão portuguesa da escala apresenta valores de consistência interna que variam entre $\alpha=.71$ e $\alpha=.89$ (Peixoto et al., 1996) (Anexo 3).

Procedimento

O estudo 4 decorreu em quatro escolas públicas. Após a recolha dos pedidos de autorização assinados pelos pais (85% dos pais deram autorização para a participação dos filhos no estudo), os investigadores foram a cada escola e encontraram-se com os adolescentes. No início de cada aplicação, era explicado aos participantes que a sua

participação era voluntária e que podiam não participar se desejassem. Nenhum adolescente recusou participar. Primeiro, os participantes responderam à ECARA e depois ao *Self Perception for Adolescents* (Harter, 1988; Peixoto, et al., 1997). A aplicação decorreu em grupo, na sala de aula, e teve uma duração aproximada de 25 minutos.

Resultados

A complexidade da *auto-representação* foi conceptualizada em função do número e do grau de diferenciação entre as categorias cognitivas criados pelos adolescentes. Assim, no sentido de compreender os valores obtidos nas dimensões da complexidade da *auto-representação*, é apresentada uma análise descritiva (moda e mediana) do número de atributos seleccionados e padrões criados (*i.e.*, um grupo específico de combinações que são definidas por um padrão de resposta de ‘descreve-me’/‘não me descreve’ face a cada adjetivo) pelos adolescentes.

Na selecção dos atributos os resultados obtidos foram os seguintes: a maioria dos adolescentes seleccionou na medida global (máximo de 32 adjetivos) entre 18 e 24 atributos (mo=20; me=20), na medida positiva (máximo de 16 adjetivos) entre 13 e 16 atributos (mo=16; me=15) e na medida negativa (máximo de 16 adjetivos) entre 3 e 8 atributos (mo=6; me=6).

Considerando o número de padrões criados verificamos que na medida global a maioria dos adolescentes criou entre 9 e 16 padrões (mo=13; me=12); na medida positiva entre 7 e 12 padrões (mo=7; me=9); na medida negativa entre 2 e 7 padrões (mo=4; me=5).

No que se refere aos contextos e relações referidos, *i.e.* categorias cognitivas, constata-se que na sua maioria os adolescentes fizeram referência à família nuclear (mãe – 62.6%; pai – 51.7%; irmãos – 50.6%) – apenas 25.3% dos adolescentes não fizeram referência à família nuclear –, aos amigos (77.6%) – 53.8% fizeram referência a apenas um amigo – e à família alargada (62.1%). Menos frequente é a referência a namorados (13.2%), a outros adultos fora do contexto familiar (8%) e a colegas da escola (4%). Nas actividades, as mais referidas são as actividades relacionadas com a prática de desporto, teatro ou dança (60.3%), observando-se em menor número a referência a actividades de lazer sozinhos (17.2%; *e.g.*, jogar computador) ou com os amigos (8.6%; *e.g.*, ir ao cinema, passear, sair com os amigos). Em termos de contextos, verifica-se uma elevada referência à escola (43.1%) e, em menor número, a contextos de actividades extra-curriculares (6.2%).

Por fim, tal como se pode constatar na tabela 4, o valor da complexidade da *auto-representação* global variou entre 0.89 e 4.75 (M=3.19; DP=.81), a complexidade da *auto-representação* positiva entre 2.38 e 4.00 (M=3.53; DP=.37) e a negativa entre 0 e 3.70 (M=1.66; DP=.87). A análise de variância da complexidade da *auto-representação* positiva e negativa poderá sugerir que a CAR negativa poderá ser mais relevante do que a CAR positiva na identificação de diferenças entre grupos.

Tabela 4. Médias e desvio-padrão da CAR e da auto-estima

	M	DP
CAR Total	3.19	.81
CAR Positiva	3.53	.37
CAR Negativa	1.66	.87
Auto-Estima	3.05	.57

Relativamente aos valores médios obtidos nas dimensões de percepção de competência verificou-se que as médias obtidas são semelhantes aos valores obtidos na adaptação desta medida para a população portuguesa (Peixoto, Alves-Martins, Mata, & Monteiro, 1997).

Estrutura e Análise da Sensibilidade

A normalidade da distribuição da medida global de complexidade da *auto-representação* e das suas dimensões foi analisada. O teste Kolmogorov-Smirnov (KS) revelou que apenas a medida global de complexidade da *auto-representação* tinha uma distribuição normal ($p > .05$). Especificamente, os resultados da análise da simetria (*skewness*) e do achatamento (*kurtosis*) das distribuições mostram que: a medida global da complexidade da *auto-representação* tem uma distribuição simétrica (*skewness/std error* = -1.89) e um valor de achatamento normal (*kurtosis/std error* = -.47); a complexidade da *auto-representação* positiva tem uma distribuição assimétrica negativa (*skewness/std error* = -6.001) com um pico mais acentuado do que o normal (*kurtosis/std error* = 2.11); a complexidade da *auto-representação* negativa tem uma distribuição assimétrica positiva (*skewness/std error* = 2.11) e um achatamento normal (*kurtosis/std error* = -1.05).

A análise da correlação considerando a complexidade da *auto-representação* global e as dimensões positiva e negativa revelou que a complexidade da *auto-representação* positiva e a complexidade da *auto-representação* negativa não estavam associadas ($r = .122$, $p > .05$).

Verifica-se ainda que a dimensão positiva não estava associada com a complexidade da *auto-representação* global, mas a dimensão negativa estava associada de forma forte e positiva ($r=.711$, $p<.001$) com a complexidade da *auto-representação* global. Esta associação entre a CAR negativa e a medida global sugere que usar a medida total como uma medida separada poderá não ser significativo.

Para além disso, a análise dos padrões criados permitiu constatar que na sua formação a informação positiva e negativa foi organizada de modo relativamente independente, na medida em que 45.3% dos padrões são ou apenas positivos ou apenas negativos e em 29.7% existe apenas 1 padrão em comum na organização da informação positiva e negativa na *auto-representação*.

Complexidade da Auto-representação e Auto-Estima

Na análise da correlação entre a complexidade da *auto-representação* e a auto-estima global verificou-se uma correlação moderada e negativa entre a CAR global e a auto-estima global ($r=-.19$, $p<.05$) e entre a CAR negativa e a auto-estima global ($r=-.25$, $p<.001$).

Não se verificaram correlações significativas entre a complexidade da *auto-representação* (global, positiva e negativa) e as dimensões de competência percebida, nem entre a CAR positiva e a auto-estima global ($r=.03$, $p>.01$).

Complexidade da auto-representação – diferenças de idade e sexo

Os valores de complexidade da *auto-representação* global, positiva e negativa foram sujeitos a uma análise de variância multivariada com a idade (dois níveis – 12 aos 14 anos e 14 aos 16 anos) e o género (dois níveis – rapazes e raparigas) como factores. Verificou-se um efeito principal da idade na CAR negativa [$F(3, 162)= 7.242$, $p<.05$], o grupo dos 12 aos 14 anos apresentava valores mais baixos de CAR negativa ($N=96$; $M=1.55$; $DP=.83$) comparativamente com o grupo dos 14 aos 16 anos ($N=78$; $M=1.99$; $DP=.88$). Não se verificaram diferenças significativas em função da idade nas medidas de CAR global e positiva. Acresce que não se verificaram diferenças significativas em função do género.

Discussão e Conclusão

A complexidade da *auto-representação* tem sido identificada como uma variável importante na reacção a acontecimentos de vida negativos e no bem-estar dos indivíduos. Contudo, revisões de literatura sobre o tema apontam para a falta de estudos e instrumentos para adolescentes.

Neste sentido, foram desenvolvidos três estudos com o objectivo de identificar um conjunto de atributos positivos e negativos usados frequentemente e relevantes na auto-descrição de adolescentes dos 12 aos 16 anos (estudo 1, 2 e 3). Posteriormente, no sentido de validar a nova escala de complexidade da *auto-representação* de adolescentes foi analisada: a estrutura da complexidade da *auto-representação*; as características psicométricas da escala; a validade convergente (valores de auto-estima no questionário de Harter) da escala; as diferenças em função da idade e do sexo nos valores da complexidade da *auto-representação*.

No que diz respeito à análise da estrutura da complexidade da *auto-representação*, verificou-se que a CAR positiva e negativa não estavam correlacionadas e que tinham um padrão diferente de associação com a auto-estima (apenas a CAR negativa estava correlacionada de forma negativa com a auto-estima). Além disso, a análise da associação entre a medida de CAR negativa e global sugere que o uso da medida total talvez não seja significativo face ao elevado grau de correlação entre as medidas. Estes resultados são consistentes com os da proposta de Morgan e Janoff-Bulman's (1994) da complexidade da *auto-representação* como um constructo bi-dimensional.

Para além disso, a análise da valência incluída nos padrões criados pelos adolescentes revelou, no sentido dos resultados obtidos com adultos (Woolfolk et al., 1995), que existe alguma independência na forma como a informação positiva e negativa sobre o *self* está organizada. Em particular, os resultados mostram que existe pouca sobreposição entre os padrões organizativos da informação positiva e negativa. Woolfolk e colaboradores (1995) sugerem que tais resultados podem estar a reflectir uma segregação entre os aspectos positivos e negativos da *auto-representação*.

A forma como os adolescentes se auto-descrevem mostrou que utilizam um maior número de atributos positivos e que os usam de forma diferenciada em diferentes contextos e relações, em contraste com a forma como utilizam os atributos negativos, usados em menor número e em menos contextos.

A análise da distribuição das dimensões da complexidade da *auto-representação* mostrou que apenas a complexidade da *auto-representação* global tem uma distribuição

normal e que a distribuição da complexidade da *auto-representação* positiva e negativa são assimétricas. Esta assimetria é particularmente pronunciada na complexidade da *auto-representação* positiva, na medida em que muitos dos adolescentes têm uma elevada complexidade da *auto-representação* positiva. Apesar dos dados relativos à distribuição da complexidade da *auto-representação* não serem habitualmente apresentados (tem apenas sido documentado que os indivíduos têm valores mais elevados de complexidade da *auto-representação* positiva do que de complexidade da *auto-representação* negativa), a análise da distribuição das dimensões da complexidade da *auto-representação* neste estudo demonstraram que é necessário ter em consideração a assimetria que ocorre na complexidade da *auto-representação* positiva, pelo menos no que diz respeito aos adolescentes.

Relativamente aos contextos e relações mencionados pelos adolescentes, constata-se uma incidência de algumas das dimensões identificadas na literatura (e.g., Harter, 1988), como a escola, a relação com os amigos e, apesar de não muito frequente neste estudo, das relações amorosas. Para além disso, a referência a apenas um amigo nas auto-descrições pode ser um indicador de um aprofundamento das relações de amizade que tem sido referido acontecer nesta fase (e.g., Harter, 1988, 2003). Contudo, ao contrário das dimensões habitualmente identificadas como relevantes nas auto-descrições dos adolescentes, neste estudo foi também possível identificar a importância que pais e irmãos têm na forma como os adolescentes pensam sobre si. Estas foram as relações mais referidas e, na maioria dos casos, aquelas que foram mencionadas em primeiro lugar.

A análise da associação da complexidade da *auto-representação* e a auto-estima revelou uma associação negativa da complexidade da *auto-representação* global e negativa com a auto-estima. Não foram identificadas associações entre a complexidade da *auto-representação* positiva e a auto-estima. A associação entre a complexidade da *auto-representação* negativa e a auto-estima foi a esperada: indivíduos com níveis mais elevados de complexidade da *auto-representação* negativa apresentavam níveis mais baixos de auto-estima. Teoricamente seria de esperar que um maior auto-conhecimento, que se reflectiria em valores mais elevados de complexidade da *auto-representação* global e positiva (Brown, 1998), estivesse associado a níveis mais elevados de auto-estima, contudo a CAR total e positiva não se associaram com a auto-estima como esperado. Esta questão tem sido abordada em estudos com adultos. Nestes estudos tem sido mostrado que os indivíduos com baixa auto-estima têm a tendência para níveis mais elevados de complexidade da *auto-representação* negativa (Woolfolk et al, 1995). De acordo com Woolfolk e colaboradores

(1995) a falta de associação entre a complexidade da *auto-representação* positiva e a auto-estima parece indicar que o *schemata* cognitivo dos indivíduos com baixa auto-estima está tão positivamente diferenciado como o dos indivíduos com alta auto-estima. No entanto, parece que a característica estrutural que diferencia os indivíduos com baixa e alta auto-estima é a existência de um maior número de *self-schemas* negativos.

A análise das diferenças em função do sexo e da idade nos valores de complexidade da *auto-representação* global, positiva e negativa, revelou apenas diferenças em função da idade. Os adolescentes dos 12 aos 14 anos apresentaram valores mais baixos de complexidade da *auto-representação* negativa do que o grupo de adolescentes dos 14 aos 16 anos. Não se verificaram diferenças de idade nos valores da complexidade da *auto-representação* global e positiva.

Estes resultados parecem sugerir que durante a adolescência existe uma maior diferenciação do uso de atributos negativos na *auto-representação* e, consequentemente, maiores níveis de complexidade da *auto-representação* negativa. A capacidade crescente de pensar em termos abstracto nesta fase permite que os adolescentes tenham uma maior compreensão sobre si, nomeadamente a integração de informação positiva e negativa sobre si e de perspectivas aparentemente contraditórias de si (Harter, 1983, 1990, Harter & Monsour, 1992; Montemayor & Eisen, 1977). Deste modo, os resultados podem estar a reflectir o desenvolvimento cognitivo e social dos adolescentes, na medida em que a competência para pensar em termos abstractos permite que os adolescentes tenham uma *auto-representação* mais realista e complexa comparativamente com fases anteriores de desenvolvimento.

Em alternativa, uma possível explicação para o aumento da complexidade da *auto-representação* negativa na adolescência pode dever-se à experiência de depressão (Woolfolk et al., 1995). A investigação tem demonstrado que existe uma maior incidência de depressão nos adolescentes do que com nas crianças (Angold, 1988) e que os indivíduos com maiores níveis de depressão apresentam também níveis maiores de complexidade da *auto-representação* negativa (e.g., Morgan & Janoff-Bulman, 1994; Woolfolk et al., 1995). Contudo, neste estudo não foi analisada a associação da ECARA com a depressão. Esta é uma questão relevante que deve ser analisada em estudos futuros, no sentido de melhorar a compreensão do desenvolvimento e papel da complexidade da *auto-representação* na adolescência.

Algumas limitações deste estudo devem ser mencionadas. Primeiro, não foi controlado a presença de distúrbios psicológicos ou o sucesso escolar dos adolescentes.

Investigação futura deverá centrar-se na análise de como estes factores poderão interagir com os valores obtidos na escala, no sentido de desenvolver uma maior compreensão da complexidade da *auto-representação* de adolescentes. Em segundo lugar, estudos futuros deverão considerar amostras com um maior número de participantes. Estas amostras permitirão um maior poder de teste dos modelos de Linville (1985, 1987) e Morgan e Janoff-Bulman (1994).

Em suma, a ECARA provou ser uma medida apropriada para avaliar a complexidade da *auto-representação* global, positiva e negativa de adolescentes dos 12 aos 16 anos e na identificação de diferenças em função da idade. Assim, a validação desta escala de complexidade da *auto-representação* para adolescentes contribui para o desenvolvimento de estudos futuros sobre o papel da complexidade da *auto-representação* neste grupo de idade, em especial a análise do papel da complexidade da *auto-representação* na forma como os indivíduos lidam com o *stress* e na relação com o bem-estar.

Estudo 5 – Questionário de Auto-representação: Análise factorial exploratória

A *auto-representação* tem vindo a ser analisada nos estudos apresentados anteriormente, primeiro considerando a validação dos conteúdos usados por adolescentes dos 12 aos 16 anos e posteriormente com foco na estrutura cognitiva subjacente, neste caso particular, a complexidade. Neste estudo, em resposta à ausência de medidas de *auto-representação* para adolescentes dos 12 aos 16 anos, pretendemos desenvolver uma escala de *auto-representação* em que identificamos as dimensões de conteúdo subjacentes ao conjunto de atributos validado anteriormente. Assim, pretende-se explorar a estrutura factorial subjacente à medida da *auto-representação* de adolescentes dos 12 aos 16 anos. Para além disso, dadas as diferenças identificadas na literatura referente ao desenvolvimento da *auto-representação*, pretendemos testar se existem diferenças nas dimensões da *auto-representação* em função do género dos adolescentes e da idade.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 239 adolescentes (51.5% do género masculino) dos 12 aos 16 anos ($M=13.8$; $DP=1.28$); 38.5% frequentavam o sétimo ano, 38.9% o oitavo ano, 17.2% o nono e 5.4% o décimo ano de escolaridade. Relativamente ao número de irmãos, 58.2% dos participantes referiu ter um irmão, 19.9% dois irmãos, 4.6% 3 ou mais irmãos e apenas 17.3% refere não ter irmãos.

No que se refere às características sociodemográficas das mães e dos pais, verifica-se que as mães têm entre 29 e 57 anos ($M=41.44$; $DP=5.23$) e os pais entre 29 e 60 anos ($M=44.7$; $DP=5.62$). Pais e mães apresentam uma percentagem semelhante em termos de grau de escolaridade. Assim, 22.8% dos pais têm o 1º ciclo; 7.8% o 2º ciclo; 22.8% o 3º ciclo; 22.2% o ensino secundário; e 24.6% o ensino superior. No caso das mães, 20.8% têm o 1º ciclo; 7.1% o 2º ciclo; 19.6% o 3º ciclo; 25% o ensino secundário; e 27.4% o ensino superior.

Medidas

Auto-representação – “Questionário como é que eu sou”

O questionário de *auto-representação* é constituído por 32 atributos – 16 atributos positivos (e.g. amigo/a) e 16 atributos negativos (e.g. feio/a) – em que é pedido aos

adolescentes para se descreverem tendo por base uma escala tipo Likert de 5 pontos, de um (1) a “não sou nada assim” a cinco (5) “sou exactamente assim” (Anexo 4).

Procedimento

Inicialmente foram contactadas escolas públicas do concelho de Lisboa, Castelo Branco e Mafra, no sentido de obter a autorização para a realização do estudo. Concedida a autorização das escolas, seguiu-se a distribuição dos pedidos de autorização dos pais (estes foram depois devolvidos na escola). A taxa de autorização dos pais para a participação dos adolescentes no estudo foi de 80%.

Após obtida a autorização dos pais, foram aplicados, em contexto de sala de aula, os questionários aos adolescentes. Esta aplicação teve uma duração aproximada de vinte minutos. No início era explicado aos adolescentes o objectivo do estudo, a confidencialidade e anonimato dos resultados e o carácter voluntário da sua participação. Depois, procedia-se à apresentação das instruções do questionário.

Resultados

Análises preliminares

A análise descritiva dos atributos permitiu identificar alguns atributos que apresentavam uma distribuição muito enviesada na medida em que mais de 50% dos participantes considerou que o atributo não os descrevia. Assim, não foram incluídos nas análises os seguintes atributos: agressivo, mau, com medo e burro.

Análise Factorial Exploratória: Estrutura e Análise da Sensibilidade

Com o objectivo de identificar as dimensões subjacentes aos 28 atributos de *auto-representação* dos adolescentes dos 12 aos 16 anos foi realizada uma análise factorial exploratória através do método *Principal Axis Factoring*. A adequação do uso dos modelos factoriais foi verificada através do teste de Bartlett e da estatística de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO). O teste de Bartlett permitiu rejeitar a hipótese de que as matrizes subjacentes aos itens em análise são matrizes de identidade ($\chi^2=1100.09$; $p=.000$), isto é, existem correlações diferentes de zero para além das observadas na diagonal da matriz de correlações, as quais são susceptíveis à factorização. A estatística de KMO apresenta um valor médio ($KMO=.72$), indicando que as correlações verificadas na matriz são suficientemente fortes para que se possa extrair factores. Os factores extraídos foram sujeitos a uma rotação ortogonal através

do método Varimax. De seguida, seleccionaram-se os itens que possuíam um nível de saturação superior a .40 e que apresentavam uma diferença de peso factorial entre dimensões superior a .20 (*i.e.*, identificação de atributos representativos das dimensões).

A análise factorial realizada com os 28 atributos permitiu identificar 10 itens que apresentavam níveis de saturação elevados em mais do que um factor e/ou apresentavam pesos factoriais inferiores a .40. Assim, foram retirados das análises os itens: bom, calmo, curioso, envergonhado, chato, preguiçoso, divertido, bem-comportado, distraído e alegre. A análise dos 18 atributos (10 positivos e 8 negativos) revelou que todos os itens têm peso factorial superior a .40 e que os atributos estão organizados em dimensões específicas. A identificação dos factores teve por base a observação do *sreeplot* e o critério de Keiser (*i.e.* foram apenas considerados os factores com valor próprio superior a 1). A solução identificada com seis factores (que atingiram os critérios acima definidos) é responsável por 50.1% variância explicada.

A análise da fidelidade foi realizada pelo *Alpha de Cronbach*, pelo que foi calculada a consistência interna para cada um dos factores da escala. No caso das escalas que têm dois itens o valor de consistência interna corresponde ao *coeficiente de correlação de Pearson*. Na Tabela 5, pode ser observada a composição, a percentagem de variância explicada e a consistência interna de cada um dos factores na análise factorial.

Tabela 5. Análise factorial exploratória da medida de Auto-Representação

	Estrutura Factorial							
	M	DP	I	II	III	IV	V	VI
Organizado	3,31	1,029	,796					
Responsável	3,62	,938	,652					
Desarrumado	2,80	1,207	-,626					
Trabalhador	3,35	,892	,447					
Mal Comportado	2,16	1,054	-,425					
Carinhoso	3,65	,804		,649				
Simpático	4,12	,728		,638				
Amigo	4,52	,638		,617				
Prestável	3,87	,738		,617				
Inteligente	3,48	,745			,811			
Esperto	3,55	,805			,785			
Bonito	3,32	,939				,824		
Feio	2,08	1,007				-,747		
Triste	1,79	,891					,611	
Zangado	1,72	,809					,562	
Só	1,76	1,052					,436	
Teimoso	3,66	1,095						,716
Refilão	3,28	1,097						,606
% Variância explicada	50.1%		11.2	10.4	8.4	7.6	6.3	6.1
Alpha/R			.744	.749	.638**	.617**	.547	.457

O primeiro factor, responsável por 11.2% da variância explicada, inclui 5 atributos relacionados com aspectos instrumentais da *auto-representação* – responsável, organizado, desarrumado, trabalhador e mal comportado ($\alpha=.744$). O segundo factor (10.4% da variância explicada) inclui 4 atributos relativos à sociabilidade – carinhoso, simpático, amigo e prestável ($\alpha=.749$). O terceiro factor (8.4% da variância explicada) inclui os itens inteligente e esperto ($r=.638$, $p<.001$). O quarto factor (7.6% da variância explicada) é composto por dois atributos da aparência física – bonito e feio ($r=-.617$, $p<.001$). O quinto factor (6.3% da variância explicada) é composto por 3 atributos relativos a aspectos emocionais negativos – triste, só e zangado ($\alpha=.547$). O sexto factor (6.1% da variância explicada) inclui dois atributos negativos relativos à oposição na relação face aos outros – refilão e teimoso ($r=.457$, $p<.001$).

Análise da Sensibilidade dos Factores

Estabelecida a estrutura das dimensões da *auto-representação* dos adolescentes, passamos a apresentar a análise descritiva de cada um dos factores e da sua sensibilidade. Procedeu-se, deste modo, à análise da normalidade das distribuições (Tabela 6). O teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) revelou que apenas a dimensão instrumental apresenta uma distribuição normal ($p>.05$). A análise da simetria (*skewness*) das distribuições indica que a dimensão social (*skewness/std error*=-2.85) e aparência física (*skewness/std error*=-4.30), apresentam um enviesamento negativo ou uma assimetria à direita, ou seja verificou-se uma tendência para considerar que os atributos como descritivos de si (e.g., ‘sou mesmo assim’). A dimensão inteligência (*skewness/std error*=-1.01) e a dimensão oposição (*skewness/std error*=-1.53) apresentam uma distribuição simétrica. Por sua vez, a dimensão emocional apresenta um enviesamento positivo ou uma assimetria à esquerda (*skewness/std error*=4.15), ou seja constata-se uma tendência para os indivíduos dizerem que não são assim. A análise do achatamento indica que a dimensão aparência física assume uma distribuição mais alta e concentrada do que a normal, ou seja uma distribuição leptocúrtica (*kurtosis/std error*=2.54), apresentando todos os outros uma distribuição mesocúrtica.

No que se refere aos valores médios das dimensões constata-se que a dimensão social apresenta a média mais elevada ($M=4.03$; $DP=.54$) e que a dimensão emocional apresenta a média mais baixa ($M=1.75$; $DP=.66$) (Tabela 6).

Tabela 6. Valores do Teste K-S, Assimetria, Curtose e estatística descritiva

Dimensões	K-S e P	Coef. Assimetria	Coef. Curtose	M	D.P.	Min	Max
Instrumental	K-S=.095, $p=.010$	0.79	-0.05	3.24	.71	1.20	5.00
Social	K-S=.133, $p=.000$	-2.85	0.52	4.03	.54	2.20	5.00
Emocional	K-S=.171, $p=.000$	4.15	-0.93	1.75	.66	1.00	3.67
Oposição	K-S=.112, $p=.000$	-1.53	-1.42	3.45	.93	1.00	5.00
Aparência Física	K-S=.150, $p=.000$	-4.30	2.54	3.61	.85	1.00	5.00
Inteligência	K-S=.175, $p=.000$	-1.01	1.28	3.54	.68	2.00	5.00

Relativamente às correlações entre as dimensões, verifica-se que, em geral, as correlações entre as dimensões são baixas. A correlação mais elevada foi identificada entre a dimensão *instrumental* e a *oposição* ($r=-.321$, $p<.001$). Na análise da correlação entre as dimensões verifica-se que a dimensão *instrumental* se correlaciona positivamente com a dimensão *social* ($r=.219$, $p<.001$), *inteligência* ($r=.173$, $p<.001$), e tem uma associação

negativa com a dimensão *oposição* ($r=-.321$, $p<.001$). A dimensão *social* correlaciona-se positivamente com a dimensão *aparência física* ($r=.134$, $p<.05$) e *inteligência* ($r=.238$, $p<.001$) e negativamente com a dimensão *emocional* ($r=-.223$, $p<.001$). A dimensão *aparência física* correlaciona-se positivamente com a dimensão *inteligência* ($r=.200$, $p<.001$) (Tabela 7).

Tabela 7. Correlações entre os factores extraídos (coeficientes de correlação de Pearson)

Dimensões	1	2	3	4	5	6
1. Instrumental	-					
2. Social	.219**	-				
3. Aparência Física	.055	.134*	-			
4. Inteligência	.173**	.238**	.200**	-		
5. Oposição	-.321**	.076	-.055	-.034	-	
6. Emocional	-.112	-.223**	-.096	-.086	.108	-

*nível de significância $<0,05$; **nível significância $<0,001$

Diferenças em função do sexo e da idade

Com o objectivo de analisar as diferenças em função do sexo (rapaz, rapariga) e da idade (12 a 13 e 14 a 16 anos) nos valores em cada uma das dimensões da *auto-representação* foi realizada uma análise de variância multivariada (MANOVA) 2 (sexo) x 2 (idade).

Tendo em consideração a assimetria identificada na distribuição de algumas dimensões, procedeu-se inicialmente à sua transformação. Na distribuição da dimensão *emocional* (*Coeficiente de Assimetria*=4.15), *aparência física* (*Coeficiente de Assimetria*=4.30) e *social* (*Coeficiente de Assimetria*=-2.85) procedeu-se a uma *Square Root Transformation* (SQRT). Os valores de assimetria após a transformação da distribuição são os seguintes: .74 na dimensão *aparência física*, 2.30 na dimensão *emocional* e .57 na dimensão *social*.

A análise de variância multivariada (MANOVA) permitiu verificar um efeito multivariado em função do sexo (λ de Wilks=.790, $F(6, 211)=8.813$, $p<.001$). Os efeitos univariados do sexo verificam-se nas dimensões *instrumental* ($F(1,220)=10.853$, $p<.001$), *social* ($F(1, 220)=5.567$, $p=.002$) e *aparência física* ($F(1, 220)=19.251$, $p<.001$) (Tabela 8).

Tabela 8. Diferenças em função do sexo

Dimensões	Rapazes (N=111)	Raparigas (N=168)	F	p
	M (DP)	M (DP)		
Instrumental	3.07 (.72)	3.40 (.65)	10.853	.000
Social	3.96 (.57)	4.16 (.44)	5.567	.002
Aparência Física	3.83 (.77)	3.39 (.80)	19.251	.000
Emocional	1.78 (.66)	1.71 (.64)	0,681	.410
Oposição	3.39 (.95)	3.59 (.90)	2.155	.144
Inteligência	3.57 (.71)	3.43 (.70)	2.575	.110

No sentido de facilitar a interpretação das diferenças identificadas apresentamos na Tabela 8 os valores médios antes da transformação da distribuição. Assim, tal como se pode constatar na Tabela 8, o grupo das raparigas comparativamente com o grupo dos rapazes apresenta um valor médio mais elevado na dimensão *instrumental* ($M=3.40$, $DP=.65$; $M=3.07$; $DP=.72$) e *social* ($M=4.16$, $DP=.44$; $M=3.96$; $DP=.57$), ou seja, auto-representam-se como mais responsáveis, trabalhadoras, organizadas, simpáticas, amigas, carinhosas, prestáveis, e menos desarrumadas e mal comportadas do que os rapazes. Os rapazes apresentam médias mais elevadas na dimensão *aparência física* ($M=3.83$; $DP=.77$) comparativamente com os valores médios obtidos pelas raparigas ($M=3.39$; $DP=.80$).

Apesar de não ter sido obtido um efeito multivariado da idade significativo, foi obtido efeito univariado significativo na dimensão *inteligência* ($F(1, 220)= 4.102$, $p=.004$) tal como é possível constatar na Tabela 9. Assim, verificou-se que os adolescentes mais novos (12 aos 13 anos) se auto-representam como mais inteligentes comparativamente com os adolescentes mais velhos (14 aos 16 anos) - $M=3.62$; $DP=.75$; $M=3.44$; $DP=.68$, respectivamente. Na dimensão *oposição*, apesar de não terem sido obtidas diferenças significativas ($F(1, 220)=2.744$, $p=.099$), é relevante destacar a tendência observada em que os adolescentes mais velhos (14 aos 16 anos) se auto-representarem como mais refilões e teimosos do que os adolescentes mais novos (12 aos 13 anos) - $M=3.55$; $DP=.92$; $M=3.37$; $DP=.93$, respectivamente.

Tabela 9. Diferenças em função da idade dos adolescentes

Dimensões	12-13 (N=154)	14-16(N=125)	F	p
	M (DP)	M (DP)		
Instrumental	3.33 (.72)	3.15 (.69)	2.293	.131
Social	4.04 (.46)	4.05 (.56)	.353	.553
Aparência Física	3.56 (.88)	3.67 (.78)	.360	.549
Emocional	1.70 (.64)	1.78 (.67)	.595	.441
Oposição	3.37 (.93)	3.55 (.92)	2.744	.099
Inteligência	3.62 (.75)	3.44 (.68)	4.102	.004

Em síntese, verificou-se que a *auto-representação* dos adolescentes dos 12 aos 16 anos se organizava em seis factores - instrumental, social, aparência física, emocional, oposição e inteligência - que apresentam níveis de consistência interna bons. A associação entre factores foi baixa, o que indica que os factores reflectem dimensões de conteúdo específicas. Verificou-se ainda que é na dimensão *social* que os adolescentes têm a média mais elevada e, por contraste, é na dimensão *emocional* que se observam as médias mais baixas, comparativamente com as outras dimensões. Na análise das diferenças na *auto-representação* em função do sexo e da idade verificou-se que existem diferenças na forma como rapazes e raparigas se auto-representam na dimensão social, instrumental e aparência física. Nas dimensões social e instrumental as raparigas apresentaram médias mais elevadas do que os rapazes. Já na dimensão aparência física os rapazes apresentam uma média mais elevada do que as raparigas. As diferenças em função da idade foram identificadas na dimensão *inteligência*, na qual os adolescentes dos 12 aos 13 anos apresentaram valores mais elevados do que os adolescentes dos 14 aos 16 anos. Apesar de não ter sido estatisticamente significativa a diferença ao nível da dimensão *oposição*, pode indicar uma tendência para existir uma maior oposição dos adolescentes dos 14 aos 16 anos nesta dimensão comparativamente com os adolescentes dos 12 aos 13 anos.

Estes resultados serão discutidos em profundidade na discussão e conclusão do estudo 6 em que será realizada uma análise factorial confirmatória da medida analisada de forma exploratória neste estudo.

Estudo 6 - Questionário de Auto-representação: Análise factorial confirmatória

O objectivo deste estudo é validar, através de uma análise factorial confirmatória, a estrutura da medida da *auto-representação* de adolescentes dos 12 aos 16 anos identificada na análise factorial exploratória (estudo 5). É esperado replicar a estrutura factorial anteriormente obtida, composta por seis dimensões correspondentes à dimensão *instrumental*, *social*, *inteligência*, *emocional*, *aparência física* e *oposição*. Além disso, no sentido de continuar o processo de validação desta medida de *auto-representação* pretende-se analisar as diferenças em função do sexo e da idade e a relação dos valores da escala da *auto-representação* e as dimensões de percepção de competência e auto-estima global (*i.e.*, análise da validade convergente).

Método

Participantes

Participaram neste estudo 285 adolescentes (60.2% raparigas) dos 12 aos 16 anos ($M=13.4$; $DP=1.12$). Relativamente à escolaridade dos participantes verifica-se que 38.9% frequentam o sétimo ano de escolaridade, 33.7% o oitavo ano, 22.8% o nono ano e 4.6% o décimo ano de escolaridade. A maioria dos adolescentes indica ter um irmão (63%), 21.5% indica ter 2 ou mais irmãos e 15.6% indica não ter irmãos.

No que se refere às características sociodemográficas dos pais destes adolescentes, verifica-se que as mães têm entre 28 e 58 anos ($M=42.6$, $DP=4.83$) e os pais entre 31 e 65 anos ($M=44.5$, $DP=5.00$). Relativamente ao nível de escolaridade dos pais constata-se que 10.33% dos pais e 9.13% das mães tem o primeiro ciclo; 10.33% dos pais e 11.11% das mães tem o segundo ciclo; 12.81% dos pais e 14.29% das mães tem o terceiro ciclo; 11.98% dos pais e 8.73% das mães tem o ensino secundário e 54.55% dos pais e 56.75% das mães tem um curso superior.

Medidas

Auto-representação – “Questionário como é que eu sou”(versão reduzida)

A versão reduzida do questionário da *auto-representação* é constituída por 18 atributos (10 positivos e 8 negativos) identificados na análise factorial exploratória dos atributos da *auto-representação* (estudo 5). Os atributos encontram-se organizados nas seguintes dimensões: dimensão instrumental (5 atributos - responsável, organizado,

desarrumado, trabalhador e mal comportado); dimensão social (4 atributos – carinhoso, simpático, amigo e prestável); dimensão inteligência (2 atributos - inteligente e esperto); dimensão emocional (3 atributos – triste, só e zangado); dimensão aparência física (2 atributos – bonito e feio); dimensão oposição (2 atributos - refilão e teimoso). Neste questionário é pedido aos adolescentes para se descreverem tendo por base uma escala tipo Likert de 5 pontos, de um (1) a “não sou nada assim” a cinco (5) “sou exactamente assim” (Anexo 5).

Auto-estima

Foi aplicada a versão portuguesa do *Self Perception Profile for Adolescents* de Harter (1988) – Questionário “Como é que eu sou” para adolescentes dos 12 aos 18 anos (Peixoto, Alves Martins, Mata & Monteiro, 1996) como descrito no estudo 4 (Anexo 5).

Procedimento

Inicialmente foram contactadas escolas públicas do concelho de Lisboa no sentido de obter a autorização para a realização do estudo. Concedida a autorização das escolas, seguiu-se a distribuição dos pedidos de autorização dos pais (estes foram depois devolvidos na escola). A taxa de autorização dos pais para a participação dos adolescentes no estudo foi de 80%. Após ter sido obtida a autorização dos pais, foram aplicados, em contexto de sala de aula, os questionários. Esta aplicação teve uma duração aproximada de quinze minutos.

Resultados

Análises preliminares

A validade factorial das dimensões da *auto-representação* dos adolescentes foi avaliada através de uma AFC usando a matriz de covariâncias com *input*. Para avaliar a qualidade do modelo considerou-se que o ajustamento do modelo aos dados era bom para valores de CFI e GFI superiores a 0.9, para valores de RMSEA inferiores a 0.5 com uma probabilidade não significativa (<0.05) e $X^2/df < 2$ (ver por exemplo, Schumacker & Lomax, 1996).

Os pressupostos do modelo factorial confirmatório, nomeadamente a normalidade dos itens multivariados e a inexistência de outliers foram avaliados pelos coeficientes de forma (*Skewness*; *Kurtosis*) e pela distância de *Mahanalobis* quadrada, respectivamente. Considerou-se que os coeficientes de assimetria superiores a 3, em valor absoluto, e os

coeficientes de achatamento superiores a 10, em valor absoluto, apresentam problemas de sensibilidade e desvio significativo da normalidade (ver por exemplo, Kline, 1998).

Análise Factorial Confirmatória: Estrutura e Análise da Sensibilidade

Na tabela seguinte apresentam-se os valores medianos (Me), de assimetria (Sk) e achatamento (Ku) para os itens das escalas. À exceção do item mal-comportado (dimensão 1), amigo (dimensão 2), feio (dimensão 4) e os itens da dimensão 3, todos os outros itens apresentam coeficientes de assimetria inferiores a 3 (em valor absoluto). Todos os itens apresentam coeficientes de achatamento inferiores a 10 (em valor absoluto). Assim, à exceção dos itens indicados, não existem problemas severos ao nível da sensibilidade dos itens, nem de afastamento à distribuição normal (ver por exemplo, Kline, 1998).

Byrne (2010) refere que apesar de a normalidade das distribuições ser um dos pressupostos dos modelos de equações estruturais, na prática, muitas vezes as medidas usadas não respeitam este princípio, o que tem levado os investigadores a identificar alternativas para demonstrar a robustez das medidas e modelos propostos. Uma dessas estratégias é a utilização do método de *bootstrap*. Assim, para evitar problemas resultantes de desvios da distribuição normal perfeita e para conseguir ter parâmetros estimados robustos, usamos o método de bootstrapping (com 1000 *bootstrap resamples*) com *bias-corrected estimates* e intervalos de confiança. Verificou-se que com um método mais robusto se mantém os resultados obtidos no modelo proposto.

Tabela 10. Estatística descritiva dos itens das dimensões da Auto-Representação

Dimensões	Atributos	Min.	Max.	Me	Skew	c.r.	Kurtosis	c.r.
1	Responsável	2	5	4	-0,26	-1,71	-0,54	-1,76
	Organizado	1	5	4	-0,24	-1,58	-0,60	-1,95
	Trabalhador	1	5	4	-0,26	-1,72	-0,29	-0,95
	Desarrumado	1	5	3	-0,28	-1,82	-0,72	-2,34
	Mal-comportado	2	5	2	-0,70	-4,53	-0,38	-1,23
2	Simpático	2	5	4	-0,40	-2,56	-0,61	-1,98
	Amigo	4	5	5	-0,83	-5,39	-1,31	-4,26
	Prestável	2	5	4	-0,30	-1,95	-0,29	-0,93
	Carinhoso	2	5	4	-0,23	-1,50	-0,35	-1,13
3	Zangado	1	4	2	0,78	5,08	-0,15	-0,49
	Só	1	4	1	1,26	8,19	0,52	1,70
	Triste	1	4	2	0,96	6,25	0,16	0,51
4	Feio	2	5	2	-0,63	-4,09	-0,38	-1,24
	Bonito	1	5	3	0,13	0,83	-0,41	-1,33
5	Inteligente	2	5	4	-0,29	-1,86	-0,21	-0,69
	Esperto	2	5	4	-0,20	-1,29	-0,43	-1,39
6	Teimoso	1	5	4	-0,42	-2,72	-0,75	-2,43
	Refilão	1	5	3	0,06	0,40	-0,59	-1,90

A análise dos índices de ajustamento do modelo permite constatar que o modelo apresenta bons índices de ajustamento aos dados em análise (CFI=.90; GFI=.90; RMSEA=.06). Foi ainda testado um modelo alternativo de organização da medida de *auto-representação* num factor de segunda ordem. A significância estatística da diferença dos modelos foi feita com o teste do *Qui-quadrado* como descrito em Maroco (2010).

No que diz respeito à comparação entre o modelo com seis factores e o modelo alternativo com um factor de segunda ordem verifica-se que o modelo alternativo apresenta um ajustamento menos adequado aos dados em análise. O modelo com um factor de segunda ordem apresentou um ajustamento significativamente pior do que o modelo com 6 factores (Tabela 11).

Tabela 11. Comparação entre modelos

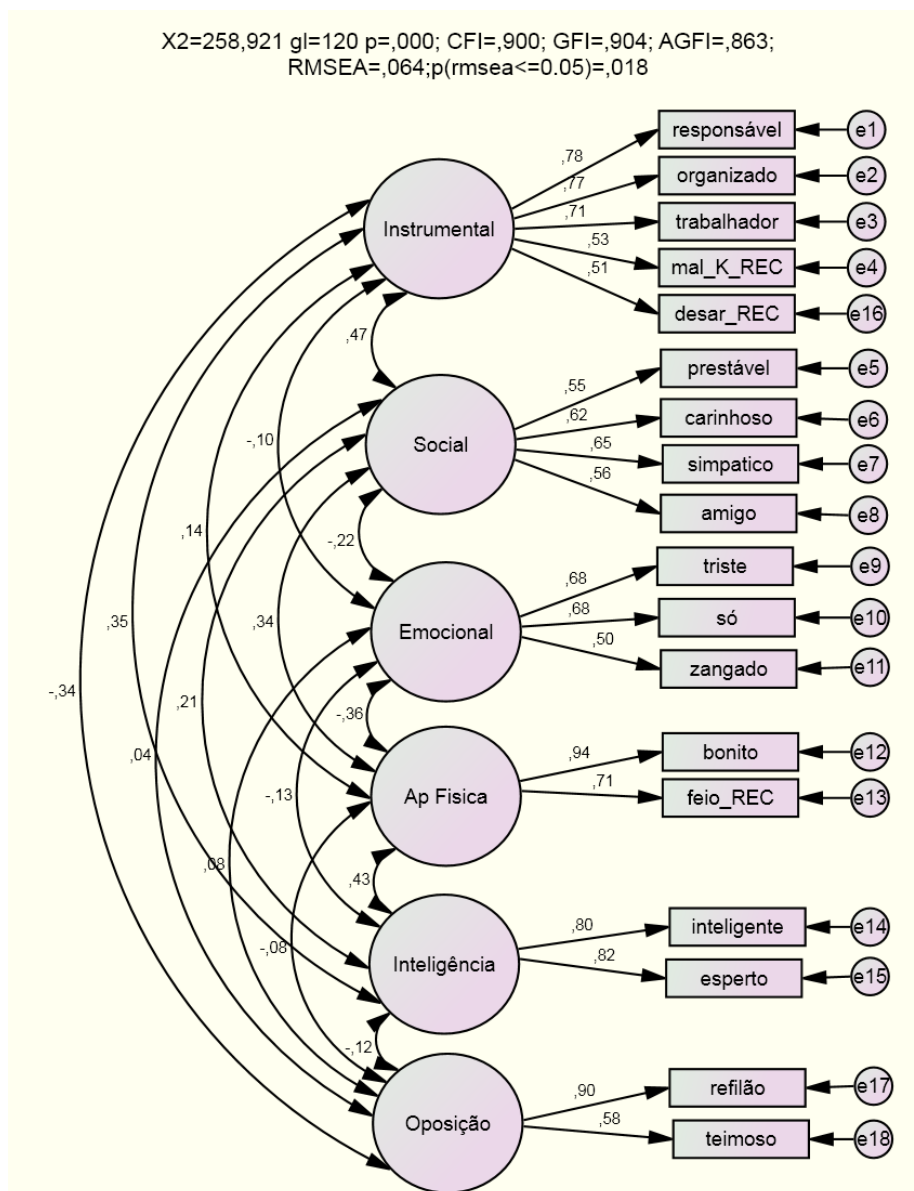
Modelos	X2	gl	X2/gl	CFI	GFI	RMSEA	AIC	BCC
Modelo 1	258,921	120	2,158	.900	.904	.06	360,921	368,234
Modelo 2	321,104	130	2,470	.862	.884	.07	403,104	408,983

Modelo 1= 6 dimensões; Modelo 2= Factor Segunda Ordem

A diferença da qualidade de ajustamento entre os dois modelos revelou-se significativa ($X^2_{dif}(10)=61,352$; $p<0.001$) tendo o modelo com seis factores, valores de AIC e BCC (329,217 e 337,535 respectivamente) consideravelmente menores do que o modelo com um factor de segunda ordem (403,104 e 408,983; respectivamente).

Na Figura 2 apresentam-se os pesos factoriais e a fiabilidade individual dos itens de cada factor, bem como as correlações entre factores. Tal como é possível constatar na Figura 1 todos os atributos apresentam pesos factoriais superiores a .50.

Figura 2. Modelo da Auto-Representação



A análise das correlações entre factores permite constatar que a dimensão ‘instrumental’ se encontra correlacionada positivamente com as dimensões ‘social’ ($r=.47$), ‘aparência física’ ($r=.14$), ‘inteligência’ ($r=.35$) e negativamente correlacionada com a dimensão ‘emocional’ ($r=-.10$) e ‘oposição’ ($r=-.34$). A dimensão ‘social’ encontra-se positivamente correlacionada com a dimensão ‘aparência física’ ($r=.34$), e ‘inteligência’ ($r=.21$) e ‘oposição’ ($r=.04$) e ‘emocional’ ($r=-.22$). A dimensão ‘emocional’ encontra-se negativamente correlacionada com a dimensão ‘aparência física’ ($r=-.36$) e ‘inteligência’ ($r=-.13$) e positivamente correlacionada com a dimensão ‘oposição’ ($r=.08$). A dimensão ‘aparência física’ encontra-se positivamente correlacionada com a dimensão ‘inteligência’ ($r=.43$) e negativamente correlacionada com a dimensão ‘oposição’ ($r=-.08$). Finalmente, a dimensão ‘inteligência’ encontra-se negativamente correlacionada com a dimensão ‘oposição’ ($r=-.12$).

Para além da análise da adequação do modelo de medida, o processo de avaliação da validade da escala testou a validade de critério, tendo-se efectuado uma análise das diferenças em função da idade e sexo. Foi ainda analisado a associação das dimensões da *auto-representação* com as dimensões de percepção de competência e a auto-estima do questionário de Harter (*i.e.*, validade de constructo).

Diferenças em função da idade e do sexo

Com o objectivo de analisar as diferenças em função do sexo (feminino, masculino) e da idade (12 a 13 e 14 a 16 anos) nos valores em cada uma das dimensões da *auto-representação* foi realizada uma análise de variância multivariada (MANOVA) 2 (idade) x 2 (sexo).

A análise da distribuição das dimensões da *auto-representação* permite constatar que, à semelhança do que se verificou no estudo 5, as dimensões social, emocional e aparência física apresentam uma distribuição não normal, a dimensão social e a aparência física apresentam um enviesamento positivo, ou seja uma maior concentração das respostas nos valores mais elevados da escala de resposta, verificando-se o inverso na dimensão emocional que apresenta um enviesamento negativo (Tabela 12). Neste sentido, procedeu-se à transformação das distribuições da dimensão aparência física e social [Square Root Transformation (SQRT)] e da dimensão emocional (Lg10). Os valores de assimetria após a transformação da distribuição são os seguintes: .23 na dimensão aparência física, 1.87 na dimensão emocional e 1.71 na dimensão social.

Tabela 12. Estatística descritiva das dimensões da Auto-representação

	M	DP	Min.	Max.	Skw/std	Ku/std
Instrumental	3.65	.73	1.00	5.00	-1.93	-0.41
Social	4.19	.52	2.50	5,00	-4.16	0.82
Emocional	1.77	.72	1.00	4.67	7.41	4.18
Inteligência	3.75	.74	1.50	5.00	-2.05	-0.69
Aparência Física	3.71	.86	1.00	5.00	-3.60	0.87
Oposição	3.32	.97	1.00	5.00	-1.96	-2.04

A análise de multivariada (MANOVA) permitiu verificar um efeito multivariado em função da idade (λ de Wilks=.931, $F(270, 6)=3.2326$, $p<.05$) e do sexo (λ de Wilks=.797, $F(270, 6)=11.440$, $p<.001$). Não se verificou um efeito de interação significativo entre a idade e o sexo.

Os efeitos univariados da idade verificam-se na dimensão aparência física ($F(1, 278)=4.583$, $p=.033$), oposição ($F(1, 278)=4.403$, $p=.037$) e inteligência ($F(1, 278)=8.864$, $p=.003$) (Tabela 13). Mais especificamente, constatou-se que os adolescentes dos 12 aos 13 anos se auto-representam como mais bonitos e inteligentes e menos refilões e teimosos comparativamente com os adolescentes dos 14 aos 16 anos (Tabela 13).

Tabela 13. Diferenças em função da idade dos adolescentes

Dimensões	12-13	14-16	F	p
	M (DP)	M (DP)		
Instrumental	3.66 (.75)	3.61 (.71)	.014	.905
Social	4.25 (.52)	4.12 (.50)	3.384	.067
Aparência Física	3.80 (.82)	3.58 (.89)	4.583	.033
Emocional	1.72 (.68)	1.82 (.77)	.709	.400
Oposição	3.20 (.99)	3.45 (.93)	4.403	.037
Inteligência	3.87 (.72)	3.61 (.73)	8.864	.003

Os efeitos univariados do sexo verificam-se: na dimensão instrumental ($F(1, 278)=11.112$, $p=.001$), social ($F(1, 278)=7.755$, $p=.006$), aparência física ($F(1, 278)=14.459$, $p<.001$) e oposição ($F(1, 278)=15.814$, $p<.001$) (Tabela 14). Tal como se pode constatar na Tabela 14, as raparigas, comparativamente com os rapazes, apresentam valores médios mais elevados nas dimensões: instrumental, social e oposição. Os rapazes apenas apresentaram valores mais elevados face às raparigas na dimensão aparência física. Estes resultados

replicam as diferenças identificadas no estudo 5 (dimensão instrumental, social e aparência física).

Tabela 14. Diferenças em função do sexo dos adolescentes

Dimensões	Rapazes	Raparigas	F	p
	M (DP)	M (DP)		
Instrumental	3.46 (.76)	3.76 (.69)	11.112	.001
Social	4.08 (.52)	4.26 (.50)	7.755	.006
Aparência Física	3.91 (.82)	3.56 (.85)	14.459	.000
Emocional	1.75 (.72)	1.77 (.72)	.215	.643
Oposição	3.05 (.94)	3.48 (.95)	15.814	.000
Inteligência	3.82 (.72)	3.71 (.76)	2.148	.144

Auto-representação e Auto-Estima

Na análise da correlação entre os valores das dimensões da *auto-representação* e das dimensões de competência percebida e a auto-estima global verificou-se que as correlações mais elevadas foram observadas entre as dimensões que avaliavam dimensões semelhantes em termos de conteúdo. Assim, a dimensão instrumental correlacionou-se de forma positiva e forte com a dimensão de comportamento ($r=.599$, $p<.001$); a dimensão aparência física de ambas as medidas correlacionaram-se de forma positiva e forte ($r=.527$, $p<.001$) e a dimensão de aparência física também se correlacionou de forma positiva e forte com a dimensão atracção romântica ($r=.484$, $p<.001$) e auto-estima-global ($r=.474$, $p<.001$); a dimensão inteligência correlacionou-se de forma positiva e forte com a dimensão de competência escolar ($r=.607$, $p<.001$); a dimensão emocional, que inclui itens de tristeza, zanga e solidão, correlacionou-se de forma negativa com a dimensão de auto-estima global ($r=-.426$, $p<.001$).

Verificaram-se ainda correlações positivas moderadas a fracas entre a dimensão social e a dimensão aceitação social ($r=.243$, $p<.001$), atracção romântica ($r=.234$, $p<.001$), comportamento ($r=.176$, $p<.05$) e amizades íntimas ($r=.237$, $p<.001$); dimensão instrumental e competência escolar ($r=.267$, $p<.001$); dimensão inteligência e a dimensão aparência física ($r=.202$, $p<.05$), atracção romântica ($r=.162$, $p<.05$) e auto-estima global ($r=.308$, $p<.001$); aparência física e competência escolar ($r=.268$, $p<.001$), aceitação social ($r=.340$, $p<.001$), competência atlética ($r=.258$, $p<.001$). As duas dimensões negativas da *auto-representação* – emocional e oposição – correlacionaram-se de forma negativa com algumas das dimensões de percepção de competência. A dimensão emocional correlacionou-se negativamente com a

dimensão aceitação social ($r=-.360$, $p<.001$), competência atlética ($r=-.183$, $p<.05$), aparência física ($r=-.320$, $p<.001$), atracção romântica ($r=-.380$, $p<.001$) e amigas íntimas ($r=-.176$, $p<.05$). A dimensão oposição correlacionou-se de forma negativa e fraca com as dimensões competência atlética ($r=-.177$, $p<.05$), aparência física ($r=-.168$, $p<.05$) e comportamento ($r=-.288$, $p<.001$) (Tabela 15).

Tabela 15. Correlação entre as dimensões da Auto-Representação e as dimensões da Percepção de Competência e Auto-Estima Global

	CE	AS	CA	AF	AR	C	AI	AE-G
Instrumental	.267**	-.157*	-.144	-.045	-.120	.599**	.031	.095
Social	.039	.243**	.131	.055	.234**	.176*	.237**	.152
Emocional	-.108	-.360**	-.183*	-.320**	-.380**	-.045	-.176*	-.426**
Inteligência	.607**	.099	.063	.202*	.162*	.150	.072	.308**
Aparência	.268**	.340**	.258**	.527**	.484**	-.038	-.024	.474**
Oposição	-.105	.071	-.177*	-.168*	-.044	-.288**	.084	-.119

CE=Competência Escolar; AS=Aceitação Social; CA=Competência Atlética; AF=Aparência Física; C=Comportamento; AR=Atracção Romântica; AI=Amigas Íntimas; AE-G=Auto-Estima Global.

** <.001; * <.05

Em síntese, as dimensões da *auto-representação* correlacionaram-se de forma positiva, moderada a forte com as dimensões da percepção de competência nos casos em que os conteúdos abordados por uma e a outra escala eram semelhantes. Assim, as correlações mais fortes foram verificadas entre a dimensão inteligência e competência escolar; entre as medidas de aparência física e entre a dimensão instrumental e a dimensão comportamental. Um outro resultado a destacar é a associação negativa moderada entre a dimensão emocional (triste e só) e a auto-estima, na medida em que a relação vai no sentido do que seria de esperar dado o conteúdo da dimensão emocional (triste, só, zangado).

Discussão e Conclusão

Com o objectivo de identificar a estrutura da medida de *auto-representação* de adolescentes dos 12 aos 16 anos foram realizados dois estudos (estudo 5 e estudo 6). Os estudos apresentados confirmam a estrutura factorial da *auto-representação* dos adolescentes dos 12 aos 16 anos, bem como a replicabilidade em duas amostras diferentes.

No estudo 5, através de uma análise factorial exploratória foi possível constatar que dos 32 atributos originalmente incluídos na escala, apenas 18 atributos corresponderam aos

critérios estabelecidos (atributos com um nível de saturação superior a .40 e que apresentavam uma diferença de peso factorial entre dimensões superior a .20). Na análise factorial exploratória dos 18 atributos foram identificados seis factores. Estes factores apresentavam bons índices de consistência interna e encontravam-se associados entre si, mas de modo moderado a fraco, ou seja, estamos perante dimensões que medem aspectos específicos.

Posteriormente, no estudo 6 foi testada a validade da estrutura da *auto-representação* identificada no estudo exploratório (estudo 5) através de uma análise factorial confirmatória. Para tal procedeu-se à análise do conjunto de itens organizados em seis factores: *instrumental*, *social*, *emocional*, *aparência física*, *inteligência* e *oposição*. A análise efectuada avaliou a adequação de dois modelos: o modelo dos seis factores identificado no estudo 5 e um modelo alternativo com um factor geral de segunda ordem. O modelo que melhor se adequou aos dados em análise foi o modelo composto por seis factores na avaliação da *auto-representação* de adolescentes dos 12 aos 16 anos, confirmando a estrutura identificada no estudo exploratório (*i.e.*, estudo 5).

A análise da organização dos atributos no estudo 5 e 6 mostrou que a *auto-representação* dos adolescentes é marcada por uma maior presença de atributos positivos (no conjunto de 18 atributos, cinco são negativos). Deste modo, os nossos resultados são congruentes com os estudos sobre o desenvolvimento sociocognitivo que documentam que há uma tendência para os adolescentes se auto-representarem de uma forma positiva (Harter, 1990). Tal tendência parece ser adaptativa do ponto de visto do desenvolvimento, em oposição aos resultados dos estudos sobre o mau trato e a negligência que mostram a presença de conteúdos negativos na *auto-representação* das crianças e adolescentes (Toth, Cicchetti, Macfie, & Emde, 1997).

Em ambos os estudos (5 e 6) a análise da sensibilidade da distribuição das dimensões permitiu constatar que algumas dimensões não apresentam uma distribuição normal (dimensão *social*, *emocional* e *aparência física*) e, conseqüentemente, foi necessário proceder à transformação destas dimensões para executar as análises das diferenças em função da idade e do sexo (este procedimento foi usado no estudo 5 e 6). Em ambos os estudos foram identificadas diferenças em função do sexo e da idade (não se verificaram efeitos de interacção em função do sexo e da idade).

Relativamente às diferenças em função do sexo verificou-se que, comparativamente com os rapazes, as raparigas apresentaram médias mais elevadas nas dimensões:

instrumental, social e oposição; os rapazes apresentaram médias mais elevadas na dimensão aparência física. Estes resultados no seu conjunto estão em consonância com os estereótipos de género e a investigação sobre as diferenças de género ao nível do auto-conceito. De acordo com os estereótipos de género, as raparigas são, normalmente, consideradas como sendo melhor comportadas que os rapazes (Correia, 1991; Harter, 1985, 1999; Peixoto & Mata, 1993) o que se reflecte no valores mais elevados obtidos na dimensão que inclui os atributos responsável, organizado, trabalhador e desarrumado. Ainda de acordo com os estereótipos de género, tem sido identificado uma maior tendência para os aspectos relacionais por parte das raparigas (Cross & Madson, 1997; Faria, 1998; Watkins et al., 1998) e, nos resultados obtidos na dimensão social nos nossos estudos as raparigas, comparativamente com os rapazes, avaliaram-se como mais simpáticas, amigas, carinhosas e prestáveis. Como sugerido na literatura, as raparigas, em particular na adolescência, sentem uma maior pressão em relação à aparência física. Esta pressão pode possivelmente conduzir a que se avaliem de forma menos positiva na dimensão aparência física. Este é um resultado que tem sido obtido de forma consistentemente na investigação realizada (e.g., Allgood-Merten, Lewinsohn, & Hops, 1990; McCauley, Mintz, & Glenn, 1988; McDonald & Thompson, 1992; Rozin & Fallon, 1988; Wood, Becker, & Thompson, 1996).

No que diz respeito às diferenças em função da idade, no estudo 5 foram identificadas diferenças na dimensão inteligência [os adolescentes mais novos (12-13 anos) apresentaram valores médios mais elevados do que os adolescentes mais velhos (14-16 anos)]. Verificou-se ainda uma tendência (apesar de não significativa) para uma *auto-representação* dos adolescentes mais velhos como mais refilões e teimosos do que os adolescentes mais novos. No estudo 6, estes resultados foram replicados, na dimensão inteligência e oposição. Os resultados indicam que, comparativamente com os adolescentes dos 14 aos 16 anos, os adolescentes mais novos se auto-representam de forma mais positiva nas dimensões inteligência e como menos teimosos e refilões (*i.e.*, na dimensão oposição). Para além disso, no estudo 6 foram também verificadas diferenças ao nível da aparência física, em que se verificou que o grupo mais novo apresentava uma avaliação mais positiva nesta dimensão comparativamente com o grupo mais velho.

De acordo com a literatura, a análise das diferenças em função da idade não tem obtido resultados consistentes. Alguns estudos não têm identificado diferenças em função da idade e existem estudos que têm identificado diferenças. Os resultados obtidos no estudo 5 e 6 vão no sentido dos resultados de alguns estudos (Bracken & Crain, 1994; Fontaine, 1991;

Marsh, 1989; Marsh, Parker & Barnes, 1985) que têm identificado diferenças em função da idade e em que se verificou que os adolescentes mais novos comparativamente com adolescentes mais velhos apresentam uma visão mais positiva de si em diferentes dimensões do auto-conceito. Por exemplo, Marsh, Parker e Barnes (1985) verificam num estudo com adolescentes do 7º ao 12º anos de escolaridade (901 estudantes) que a maioria das dimensões apresentam uma distribuição, em função da idade, em forma de U, com os valores mais elevados no 7º e no 11º/12º anos e com os valores mais baixos atingidos no 9º ano. Estes resultados são parcialmente replicados por Marsh (1989) num estudo com alunos do 2º ano de escolaridade até à universidade. Num estudo em Portugal (Fontaine, 1991) com alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade foram identificadas diferenças significativas em três das onze dimensões avaliadas pelo SDQ II (*Matemática, Competência Física e Estabilidade Emocional*) e nas dimensões de ordem superior *Académico Total* e *Físico Total*. Nestas dimensões os alunos mais velhos apresentavam auto-conceitos inferiores aos dos mais novos. As diferenças em função da idade identificadas têm sido interpretadas como reflectindo as mudanças e transições que ocorrem na adolescência ao nível cognitivo, social e físico (e.g., Harter, 1998; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991). Por exemplo, a diferença na dimensão oposição pode ser reveladora do processo de crescente autonomia característico desta fase que pode, por vezes, traduzir-se em situações de oposição ou conflito (Clark-Lempers, Lempers, & Ho, 1991; Furman & Buhrmester, 1992; Galambos & Almeida, 1992; Laursen, Coy & Collins, 1998; Montemayor & Hansen, 1985; Montemayor, 1983; Paikoff & Brooks-Gunn, 1991; Steinberg, 1990).

A análise da validade concorrente dos valores das dimensões da *auto-representação* e da percepção de competência e auto-estima global permitiu identificar relações significativas, fortes a moderadas, entre as dimensões da *auto-representação* e as áreas de percepção de competência em que são abordados conteúdos semelhantes. Por exemplo, a dimensão instrumental que inclui os atributos como responsável, organizado, trabalhador, mal-comportado e desarrumado estava associado de forma positiva e forte com a dimensão comportamento do SPPA de Harter (1988).

Em conclusão, a análise factorial confirmatória da medida de *auto-representação* mostrou que o modelo com seis dimensões – *instrumental, social, emocional, inteligência, aparência física, oposição* - é o modelo que melhor se adequa aos dados em análise, confirmando a estrutura identificada no estudo 5. Por um lado, os conteúdos identificados e a organização nas seis dimensões revelam aspectos que têm sido identificados como relevantes

na forma como os adolescentes pensam sobre si, como por exemplo as dimensões *social*, *inteligência* e *aparência física* (e.g., Harter, 1990). Por outro lado, foram também identificadas dimensões que têm sido menos exploradas na avaliação sobre a forma como os adolescentes pensam sobre si como a *oposição* e a dimensão *emocional*. A este propósito, é importante lembrar que a adolescência é uma fase de desenvolvimento em que os indivíduos se encontram a negociar a sua autonomia face aos pais o que, por vezes, se pode traduzir por alguma oposição face aos outros (Collins & Steinberg, 2006; Eisenberg, Valiente, Losoya, Zhou, Cumberland, Liew, & Maxon, 2008; Laursen, 1995; Osborne & Fincham, 1996). Além disso, é reconhecido que os adolescentes se encontram numa fase de transição em que a pressão interna para a definição de quem são é acompanhada pela pressão externa, por vezes, inconsistente de expectativas dos pais, pares e professores. A forma como os adolescentes lidam com as diferentes expectativas e possibilidades na definição de quem são, pode ter impacto a nível emocional (e.g., diminuição da auto-estima, depressão) (Harter & Monsour, 1992; Jacobs et al., 2003; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991).

Algumas limitações deste estudo devem ser mencionadas.

Primeiro, não foi controlado a presença de distúrbios psicológicos ou o sucesso escolar dos adolescentes. Investigação futura deverá centrar-se na análise de como estes factores poderão interagir com os valores obtidos na escala.

Em segundo lugar, do conjunto inicial de atributos validados nos estudos 1, 2 e 3 apenas foram retidos 18 na análise factorial, o que se deve à exclusão de muitos dos atributos negativos e, à não inclusão em apenas uma dimensão de conteúdo de alguns dos atributos positivos.

Em terceiro lugar, apenas consideramos a medida de auto-estima na análise da validade concorrente. Estudos futuros poderão analisar a relação da medida da auto-representação com medidas de bem-estar.

Apesar das limitações referidas, não podemos deixar de referir que a medida de *auto-representação* para adolescentes dos 12 aos 16 anos se revelou sensível à identificação de diferenças em função do sexo e da idade, no sentido das diferenças que têm sido teórica e empiricamente referidas e demonstradas (Allgood-Merten, Lewinsohn, & Hops, 1990; Correia, 1991; Cross & Madson, 1997; Faria, 1998; Harter, 1985, 1990, 1999; McCauley, Mintz, & Glenn, 1988; McDonald & Thompson, 1992; Mendelson et al., 1996; Peixoto & Mata, 1993; Rozin & Fallon, 1988; Watkins et al., 1998; Wood, Becker, & Thompson, 1996).

Acresce que, a análise da relação dos valores do questionário de *auto-representação* com os valores obtidos na medida de percepção de competência de Harter (1988) demonstram a validade concorrente desta medida.

PARTE II – CONSTRUÇÃO DA AUTO- REPRESENTAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

I. Enquadramento Teórico

1. Introdução

*“Becoming a self is something one cannot do all on one's own”
(Reed, 1995, p. 431)*

Tal como a frase acima apresentada, o pressuposto de que os indivíduos são seres sociais e como tal dependem da interacção com os outros para se desenvolverem e se tornarem indivíduos, é uma ideia presente em diferentes abordagens teóricas. Contudo, o peso atribuído ao ‘social’ diverge. No caso da construção da *auto-representação* observa-se o dilema entre, por um lado, o reconhecimento de que é no contexto social e através da interacção com os outros que os indivíduos adquirem e têm acesso aos valores, normas e atitudes sobre o que é ser um indivíduo num determinado contexto, e, por outro lado, o reconhecimento que os indivíduos enquanto seres activos e pensantes têm capacidade para construir a sua *auto-representação* tendo por base a observação dos seus comportamentos e reflexão sobre os mesmos. Ou seja, têm sido identificados, de uma forma geral, dois determinantes da construção da *auto-representação*: os determinantes interpessoais e os determinantes intrapessoais (e.g., Leary, 2006). Neste trabalho vamos centrar a análise nos determinantes interpessoais.

A construção da *auto-representação* é um processo que ocorre ao longo do desenvolvimento e envolve diferentes aspectos do mundo biológico, físico, cognitivo, emocional e social dos indivíduos (e.g., Brown, 1998). Um corpo substancial de pesquisas sugere que as fontes de autoconhecimento estão enraizadas na interacção social e nas percepções que os indivíduos têm sobre a forma como são vistos pelos outros. Esta relação tem sido analisada, em particular, pela Teoria do Interaccionismo Simbólico [TIS] (Brown, 1998; Harter, 2003). Teóricos do Interaccionismo Simbólico centram a sua análise na formação do auto-conceito e enfatizam a influência das avaliações e representações dos outros significativos (Cooley, 1902/1964) bem como dos valores socialmente partilhados (Mead, 1934) na construção do auto-conceito. Os interaccionistas simbólicos defendem que a forma como os indivíduos se vêem é fortemente influenciada pelas suas experiências ou contextos sociais.

Cooley (1902/1964) ilustra esta perspectiva de uma forma mais concreta com a noção do *looking-glass self* em que é reconhecida a influência de outros significativos no processo

de construção da *auto-representação*. A ideia subjacente ao conceito de *looking-glass self* é a de que a forma como os indivíduos se pensam reflecte a forma como pensam que são percebidos pelos outros significativos. Mead (1934) criticou esta perspectiva por se centrar em outros específicos e ignorar o impacto do contexto sociocultural no desenvolvimento do auto-conceito. A análise da influência dos outros é posteriormente sistematizada por Kinch (1963) que propõe um modelo de influência da *hetero-representação* na *auto-representação* através da *meta-representação*. Este modelo tem sido usado na análise da hipótese do *looking-glass self*.

Contudo, existem críticos da perspectiva da TIS que defendem que os indivíduos têm capacidade de introspecção, *i.e.* a capacidade de reflectir sobre os seus comportamentos e pensamentos (Brown, 1998; Harter, 2003) e que são, por isso, capazes de construir a sua *auto-representação* à semelhança dos processos cognitivos envolvidos na percepção e formação de impressões sobre os outros indivíduos (Bem, 1972; Kenny & DePaulo, 1993; Shrauger & Schoeneman, 1979).

Passamos a rever a investigação na área de hipótese do *looking-glass self*, considerando a evidência empírica que a sustenta e os estudos e teorias que apontam para processos alternativos.

2. Hipótese do Looking-Glass Self: a influência dos outros

Uma das premissas centrais da TIS é que a realidade dos indivíduos é uma realidade construída e partilhada no contexto social. É através das relações sociais do quotidiano que a realidade adquire “sentido” (Berger & Kellner, 1964). Com o objectivo de compreender a construção social da realidade é reconhecido que a vida social é um processo mediado simbolicamente no qual a linguagem desempenha uma função central, quer como princípio básico para a organização social, quer como princípio responsável pela emergência da mente humana (Silva, 2007).

De acordo com a TIS, os seres humanos têm capacidade de pensar, mas é apenas através da interacção que os indivíduos aprendem os símbolos e os significados que lhes permitem pensar. É através dos símbolos que os indivíduos criam activamente e recriam o mundo em que actuam. Os indivíduos dão nomes, lembram-se, categorizam, percebem, pensam, decidem, resolvem problemas, transcendem o espaço e o tempo e a si próprios (e.g. ver a realidade pela perspectiva do outro), criam abstracções, criam novas ideias, guiam o comportamento – tudo através de símbolos (Charon, 1989). Assim, a interacção simbólica é o

processo através do qual o uso de símbolos (linguagem ou gestos) torna possível o comportamento social. De acordo com Mead (1934), esta ordem simbólica é criada não só a partir da interacção mas, mais especificamente, através da comunicação activa. Através desta interacção comunicativa, Mead vê criada uma ordem simbólica partilhada (Charon, 1989).

A TIS propõe que a interacção social, símbolos e comunicação são essenciais no desenvolvimento do *self*. Na visão cartesiana tradicional o *self* é produto do corpo e, do cérebro, em particular. Na TIS é defendido que apenas podemos aspirar a compreender a origem e natureza do *self* se considerarmos que o *self* é produto da vida social. Assim, o ponto de partida não é o *self* individual, racional, regulado por impulsos, mas sim a experiência social (Silva, 2007).

O *self* é considerado como um objecto, que à semelhança de outros objectos, é social e muda na interacção com os outros (Charon, 1989). Na infância, é pela necessidade de antecipar as reacções dos outros face a si que a criança vai desenvolvendo uma concepção de si (Sheeran & Abraham, 1994). Estas concepções desenvolvem-se inicialmente na interacção com os cuidadores e, posteriormente, na interacção com outras pessoas (Charon, 1989). Este processo de desenvolvimento do auto-conceito possibilita a integração social e a adaptação dos indivíduos, na medida em que a adopção das normas da sociedade em que se inserem ocorre com o desenvolvimento do auto-conceito (Mead, 1934). Assim, nesta perspectiva o desenvolvimento da construção do auto-conceito está intrinsecamente associado à interacção social. Para Cooley (1909), considerado um dos primeiros interaccionistas simbólicos, o *self* não existe sem os outros, “Self and society are twin-born; we know one as immediately as we know the other, and the notion of a separate and independent ego is an illusion” (p. 5).

Apesar do *Interaccionismo Simbólico* enfatizar a noção das interacções sociais como fundamentais para o auto-conhecimento, são propostas diferentes perspectivas sobre a forma como este processo ocorre. De acordo com Baldwin (1897), as crianças e os adolescentes estão motivados para ganhar a aprovação de outros significativos. Consequentemente, o seu sentido de *self* muda continuamente em resposta às opiniões dos outros. Já Cooley e Mead defendem que os indivíduos internalizam essas opiniões na construção do auto-conceito. Todavia, consideram a influência dos outros a diferentes níveis. Cooley (1902/1964) preconiza a influência de *outros específicos e significativos*; e Mead (1934) sugere a influência de outros em geral, do *outro generalizado*.

De acordo com Cooley (1902/1964), o auto-conceito desenvolve-se pela interacção e comunicação com outros específicos e significativos e é reflexo da percepção que os

indivíduos têm da forma como são avaliados pelos outros. O autor sugere que “Our ideals of personal character are build up out of thoughts and sentiments developed by social intercourse, and very largely by imagining how ourselves would appear in the minds of persons we look up to” (Cooley, 1902/1964, p.211). Assim, o desenvolvimento da auto-representação implica: a imaginação da nossa aparência para os outros; a imaginação da avaliação feita pelo outro e, o sentimento face a si, tal como o orgulho ou a vergonha/humilhação (Cooley, 1902/1964). Para além disso, é defendido que os grupos primários são particularmente importantes para o desenvolvimento dos indivíduos e, em particular, do *self*. Cooley (1909) escreveu “By primary group I mean those characterized by intimate face-to-face association and co-operation. They are primary in several senses, but chiefly in that they are fundamental in forming the social nature and ideals of the individuals...” (p. 23). A proposta dos grupos primários reforça a ideia da influência de outros significativos e revela que esta influência é pensada em contextos relacionais próximos e significativos.

Mead (1934), por sua vez, defende a influência do grupo social ou do *outro generalizado* no desenvolvimento do auto-conceito. O outro generalizado refere-se a “other individuals of the same social group, or [...] the social group as a whole to which he belongs” (p. 138). Deste modo, Mead enfatiza o papel do grupo social, mais do que de outros específicos e significativos, em contraste com a proposta de Cooley supracitada. A proposta de Mead relativamente ao *self* pode ainda ser organizada em três aspectos principais: (1) a análise da estrutura do *self*, com a proposta da distinção entre o I e o Me, já presente nos trabalhos de James, mas usados por Mead para explicar a sua perspectiva do *self*; (2) a análise do desenvolvimento do *self*, com a proposta de fases de desenvolvimento; e (3) a análise da realidade e comportamento humano, e do *self* em particular, através do reconhecimento da capacidade dos indivíduos conseguirem tomar o papel do outro.

Na sequência das propostas de William James e John Dewey, Mead propõe que o *self* é um processo social contínuo que inclui duas fases: o ‘I’, que descreve a resposta espontânea dos indivíduos às situações sociais, e o ‘Me’, uma auto-imagem estruturada e consciente que vamos construindo na interação com os outros. Para Mead o ‘I’ é a fonte de inovação e criatividade indispensável para a afirmação da individualidade, enquanto o ‘Me’ se refere ao conjunto organizado de atitudes sociais dentro do *self*.

Tendo em consideração o desenvolvimento do *self*, Mead propõe três fases de desenvolvimento. Na primeira fase, designada por fase preparatória, a criança imita a forma

como os outros se comportam em relação a si e em relação a outros objectos. Esta é uma fase preparatória em que ocorre apenas a imitação e em que os objectos sociais, incluindo o *self*, não são ainda definidos com base no significado partilhado. A fase seguinte, a fase da ‘brincadeira’ (play), ocorre durante a aquisição da linguagem, permitindo à criança nomear e definir os objectos com palavras que têm um significado partilhado. A criança aprende também a definir-se com base nos significados partilhados. É por referência aos outros que a criança desenvolve a sua *auto-representação*. Nesta fase, a criança assume a perspectiva de determinados indivíduos, que são considerados importantes – os outros significativos, aqueles que a criança respeita, deseja impressionar, receia ou com quem se identifica. A última fase, a fase do ‘jogo’, representa a organização e a necessidade de assumir a perspectiva de vários outros simultaneamente. A vida em grupo exige ao indivíduo o conhecimento da sua posição face à complexidade do grupo de outros, e não apenas de outros específicos. Nesta fase ocorre a incorporação de vários outros significativos num ‘outro generalizado’. Assim, o “outro generalizado” – tendo em consideração o contexto social mais vasto, o ambiente sociocultural – tem um papel central na formação do auto-conceito, na medida em que é por referência aos conteúdos disponíveis e transmitidos no contexto social que os indivíduos se definem.

Nesta perspectiva, a sociedade, a mente e o *self* existem como resultado da interacção e comunicação com os outros. É a capacidade de tomar a perspectiva dos outros que permite aos indivíduos partilhar perspectivas, comunicar e desenvolver um conceito de si. No caso particular do *self*, Mead propõe que os indivíduos constroem a representação de si tendo por base as mensagens e imagens que os outros têm sobre si. Isto envolve tomar a perspectiva do outro face a si, o que conduz à percepção do Eu enquanto objecto que pode ser caracterizado e à internalização das imagens que os outros têm do indivíduo (Kinch, 1963; Mead, 1934).

A importância do processo de internalização das percepções dos outros face ao indivíduo na *auto-representação* foi reafirmada e sistematizada por Kinch (1963). Este autor propôs uma cadeia causal em que a forma como os outros pensam sobre o indivíduo (*hetero-representação*) tem um efeito directo na forma como o indivíduo pensa que os outros pensam sobre si (*meta-representação*), o que por sua vez afecta a *auto-representação* dos indivíduos, i.e. a *auto-representação* é influenciada indirectamente pela *hetero-representação* através da *meta-representação* (Kinch, 1963; Shafer & Keith, 1985; Shrauger & Schoeneman, 1979). Neste sentido, a abordagem contemporânea da hipótese do *looking-glass self* tem assumido

que “symbolic interactionism implies that there should be at least some accuracy in persons’ perceptions of how others see them” (Felson, 1985, p. 72).

Neste sentido, é na associação entre a *hetero-representação* e a *meta-representação* que reside um dos elementos-chave da hipótese do *looking-glass self* (Kinch, 1963; Mead, 1934), na medida em que é necessário que exista um determinado grau de precisão ou concordância na avaliação que os indivíduos fazem da forma como são percebidos pelos outros (*i.e.*, precisão da *meta-representação*) e as percepções dos outros (*i.e.*, *hetero-representação*) para que o processo proposto pela hipótese se concretize (Cole et al., 1997; Cook & Douglas, 1998; Felson, 1985, 1989, 1993; Hergovich, Sirsch, & Felinger, 2002; Kenny & DePaulo, 1993; Shafer & Keith, 1985; Shrauger & Schoeneman, 1979).

3. Through the Looking-Glass Darkly: não são os outros, sou eu

Em contraste com a ideia de que os indivíduos constroem a sua *auto-representação* com base nas percepções dos outros, duas revisões de literatura (Kenny & DePaulo, 1993; Shrauger & Schoeneman, 1979) concluíram que os estudos analisados não dão suporte à hipótese do *looking-glass self*, indicando, pelo contrário, que as concepções de si se constroem através de um processo de atribuição idêntico ao que nos permite formar concepções/impressões sobre as outras pessoas. É defendido que a *auto-representação* se constrói directamente através da observação que o indivíduo faz dos seus comportamentos e da identificação de consistências e inconsistências dos mesmos, ou seja, os processos intraindividuais são considerados os responsáveis pela construção da *auto-representação* (Kenny & DePaulo, 1993; Shrauger & Schoeneman, 1979).

A primeira revisão, de Shrauger e Schoeneman (1979) no final dos anos 70, analisa 50 estudos realizados em contexto natural e de laboratório. Nesta revisão constatou-se que a relação entre a *meta-representação* e a *auto-representação* é frequentemente identificada, mas que não se verifica, de forma consistente, a relação entre a *hetero-representação* e a *auto-representação* e entre a *hetero-representação* e a *meta-representação*. A falta de relação entre a *auto-representação* e a *hetero-representação* e da *meta-representação* com a *hetero-representação* levou Shrauger e Schoeneman (1979) a sugerir que os indivíduos não têm uma percepção muito precisa sobre a forma como são percebidos pelos outros e, à sugestão de que a relação entre a *auto-representação* e a *meta-representação* pode ser explicada por mecanismos alternativos aos propostos pela hipótese do *looking-glass self*. Posteriormente, numa revisão de literatura de estudos sobre a precisão da *meta-representação* (Kenny &

DePaulo, 1993) foram obtidos resultados semelhantes aos da revisão de Shrauger e Schoeneman (1979) e propostos mecanismos alternativos (apresentados no ponto seguinte). Assim, em duas revisões de literatura são apresentadas críticas à hipótese do *looking-glass self*, sendo um dos principais problemas identificados a ausência de relação entre a *hetero-representação* e a *meta-representação*, como passamos a rever de seguida.

3.1. Precisão da Meta-representação

A concordância entre a *meta-representação* e a *hetero-representação* tem sido frequentemente definida como a precisão da *meta-representação* (Jussim, 2005; Kenny & DePaulo, 1993). Este fenómeno tem sido analisado no contexto da percepção de pessoas e constitui-se como um dos elementos chave da hipótese do *looking-glass self*, na medida em que, caso não se verifique uma relação entre o que os outros pensam (*i.e.*, *hetero-representação*) e o que os indivíduos acham que os outros pensam (*i.e.*, *meta-representação*), então não é possível defender que a *auto-representação* se constrói nesse processo de reflexo do que os outros pensam.

Um dos modelos usados na análise desta relação tem sido o *Modelo das Relações Sociais* (*Social Relations Model* - SRM) (Kenny, 1995; Kenny & La Voie, 1984), um modelo de análise estatística proposto para identificar o nível ou níveis em que se verifica a precisão na percepção de pessoas. De acordo com este modelo (Kenny, 1995; Kenny & La Voie, 1984) a diferença (*i.e.*, a variância) na percepção interpessoal tem três componentes: os efeitos do observador; os efeitos do indivíduo observado (alvo); e os efeitos da relação (díade). O efeito do observador reflecte uma tendência para ver os outros de uma forma semelhante (por exemplo, uma criança que vê a mãe positivamente ou negativamente, vê também o pai e o irmão positivamente ou negativamente). Por conseguinte, estamos perante uma coerência nas percepções que é transversal às várias relações. O efeito do indivíduo observado (alvo) reflecte a tendência para ser visto pelas outras pessoas de forma semelhante. Por exemplo, um adolescente pode obter avaliações consistentemente positivas/negativas de todos os outros membros da família. Por fim, os efeitos da relação (díade) reflectem o grau em que a percepção é exclusiva a uma determinada relação (*i.e.*, independente do efeito do observador e do efeito do alvo). Este último efeito está mais próximo do que é defendido pela hipótese do *looking-glass self*, na medida em que corresponde a uma percepção da forma como se é percebido por um ‘outro específico’.

Em suma, os efeitos do observador e do alvo reflectem consistência nas percepções que são transversais às situações (ou seja, consistência que é transversal às várias relações), indicando, por isso, processos que operam ao nível de análise individual e os efeitos da relação reflectem processos que operam no nível de análise da díade. Assim, é proposto que a análise da variância nas percepções que é exclusiva à relação seja separada da variância nas percepções que reflecte as diferenças individuais, o que permite distinguir a precisão face a indivíduos específicos de uma precisão mais generalizada (Kenny, 1995; Kenny & La Voie, 1984).

Tendo por base o *Modelo de Relações Sociais* (Kenny & LaVoie, 1984; Warner, Kenny, & Stoto, 1979) foram revistos oito estudos com adultos (sem relação de parentesco entre si) em que foi estudada a precisão nas percepções interpessoais (Kenny & DePaulo, 1993). Em geral, foi identificada uma precisão geral das meta-representações. Quando as pessoas interagem com diferentes indivíduos e, depois, indicam o que pensam o que cada um desses indivíduos pensa sobre si (*i.e.*, as meta-percepções), reportam meta-percepções substancialmente consistentes entre si. Contudo, as percepções dos observadores face aos alvos são distintas entre si e não partilham a consistência verificada nas meta-percepções. Os autores defendem que as pessoas sabem como são vistas em geral pelos outros, mas têm dificuldade em discernir a forma única como são vistas por outros específicos, pelo menos no caso de estudos com adultos revistos.

Assim, tendo por base a *Teoria da Auto-Percepção* de Bem (1972) Kenny e DePaulo (1993) propõe que a auto-percepção precede as meta-percepções. De acordo com Bem (1972), as pessoas formam as impressões sobre si indirectamente, pela simples observação do seu comportamento e, partindo desta observação inferem os seus sentimentos, opiniões e traços de personalidade. Neste sentido, é proposto que as pessoas observam o seu comportamento e inferem daí a forma como são percebidos pelos outros (Kenny, Albright, Malloy, & Kashy, 1994). Como referido, um conjunto de explicações alternativas que sustentam esta ideia de que as auto-percepções influenciam as meta-percepções tem sido apresentado.

Uma das explicações que tem sido indicada para a falta de precisão prende-se com problemas ao nível da comunicação - nem tudo o que os indivíduos pensam sobre os outros é explicitamente transmitido (*e.g.*, Felson, 1989). Por outro lado, os problemas podem não residir apenas na comunicação com os outros, mas também ao nível da forma como a informação é processada. Uma das explicações referidas é a de que os indivíduos têm uma

representação de si *a priori* e tendem a centrar a atenção nos aspectos que estão em consonância com o que pensam sobre si, ocorrendo assim um efeito de projecção ou de falso consenso em que os indivíduos pensam que os outros o vêem como ele se vê a si próprio (Kenny & DePaulo, 1993; Newcomb, 1961; Shrauger & Schoeneman, 1979). Para além disso, mesmo que as opiniões que os outros têm sobre os indivíduos sejam comunicadas, tal *feedback* pode não ser integrado (os indivíduos podem não dar atenção ou não considerarem a opinião dos outros como relevante). Por exemplo, num estudo com adultos em que foi solicitado que relatassem como adquiriram o auto-conhecimento, os participantes mencionaram usar técnicas de auto-reflexão, mais do que a confiança no *feedback* social derivado das meta-percepções ou da percepção que os outros têm sobre si (Sedikides & Skowronski, 1995).

Uma outra explicação alternativa para a relação entre a *auto-representação* e a *meta-representação* sugere que esta poderá ser causada por um artefacto de reciprocidade assumida, *i.e.* se o indivíduo pensa que a pessoa X é simpática poderá pensar que essa pessoa também o percebe como sendo simpático. Nos estudos revistos por Kenny e DePaulo (1993) apenas duas dimensões (afectiva ou avaliativa) deram suporte a esta explicação e num estudo com adolescentes este efeito não foi verificado (Cook & Douglas, 1998).

Em suma, os estudos sobre a *precisão da meta-representação* têm demonstrado que os indivíduos não são muito precisos ao nível da díade (*i.e.*, reflecte o grau em que a percepção é exclusiva a uma determinada relação independentemente do efeito do observador e do efeito do alvo) e que, pelo menos, em estudos com adultos, os resultados não dão suporte à hipótese do *looking-glass self*. Contudo, apesar de Kenny e DePaulo (1993) proporem uma alternativa à forma como os indivíduos constroem a sua *auto-representação* e ao papel da influência dos outros, é reconhecido que em algumas condições a influência dos outros poderá ser mais significativa, sugerindo que “Over the course of development, children may indeed construct their *self*-concepts at least in part from their beliefs about how they are viewed by others” (p. 157).

4. Looking-Glass Self – Outros significativos – quais?

Um dos argumentos mais fortes em defesa da hipótese do *looking-glass self* é o de que esta nem sempre foi testada em contextos em que os outros considerados são, de facto, significativos para o indivíduo, observando-se por isso uma relação fraca ou inexistente entre os elementos da hipótese. Por exemplo, alguns investigadores consideram que o teste da

hipótese em contexto de laboratório pode não ser o mais adequado, na medida em que nessa situação os participantes não se conhecem, podendo, por isso, não ser considerados como outros significativos e, conseqüentemente, ter menos influência na *auto-representação* (e.g., Cook & Douglas, 1998; Kenny & DePaulo, 1993). Cooley (1902/1964) defende que a influência dos outros que deve ser considerada é a de outros significativos, na medida em que "In the presence of one whom we feel to be of importance, there is a tendency to enter into and adopt, by sympathy, his judgment of ourself" (p. 175).

Assim, apesar de se reconhecer o papel central da interação social no desenvolvimento da *auto-representação*, reconhece-se também que existem relações mais relevantes do que outras neste processo de influência e de construção e desenvolvimento da *auto-representação*. Entre as relações mais influentes encontram-se as relações próximas, como as relações românticas e a relação pais-filhos, ou seja, relações que apresentam níveis elevados de influência e interdependência no domínio comportamental, cognitivo e afetivo (Kelley *et al.*, 1983).

Relativamente às relações românticas, estas envolvem relações duradouras caracterizadas por níveis elevados de significado pessoal da interação e interdependência, resultando numa sensação de ser compreendido, apreciado e cuidado pelo parceiro (Reis & Shaver, 1988; Rusbult & van Lange, 2003). Tem sido demonstrado que estar apaixonado pode ser particularmente influente na *auto-representação* dos indivíduos, porque envolve as três condições que Tice (1992) identificou como criando maior mudança no auto-conceito: elevado nível de escolha, *self-reference* e expectativa de interação futura com o observador. Por exemplo, Aron, Paris, e Aron (1995) constataram que os participantes que estavam apaixonados mostraram uma mudança maior no auto-conceito do que os que não estavam.

Por sua vez, a família tem sido considerada um contexto-chave e os pais como uma das principais influências no desenvolvimento das crianças (e.g., Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000; Lerner, 2004). Nos últimos 60 anos, um corpo substancial de estudos tem validado este pressuposto, sugerindo que os diversos aspectos do desenvolvimento das crianças estão relacionados com a forma como os pais reagem e interagem com as crianças (e.g., Baumrind, 1993; Holden, 1997). A relação pais-filhos está no centro da rede de relações sociais das crianças porque a sua influência é única, ubíqua e potencialmente contínua e estável.

A par da ligação emocional forte, estas relações apresentam um conjunto de outras características estruturais que favorecem a influência dos outros e que permitem que os

indivíduos tenham uma maior consciência das percepções que os outros têm de si (Cook & Douglas, 1998). Estes contextos caracterizam-se por uma maior possibilidade de comunicação e interacção, uma maior oportunidade para observar com regularidade as pistas sobre a percepção que os outros têm sobre o *indivíduo-alvo*, podendo estas ser mais salientes. Por exemplo, DePaulo, Kashy, Kinkendol, Wyer, e Epstein (1996) encontraram uma correlação positiva entre proximidade ('closeness') e a frequência de interacção social. No mesmo sentido, Hensley (1996) sugeriu uma relação curvilínea entre a proximidade e o impacto das avaliações ou percepções dos outros, mais especificamente, que amigos e conhecidos têm um impacto menos distorcido nas *meta-representações* do que desconhecidos.

Os argumentos acima apresentados têm conduzido ao desenvolvimento de estudos da hipótese do *looking-glass self* em contextos relacionais significativos (e.g., estudos com casais ou estudos com crianças/adolescentes em contexto familiar) (Bois et al., 2005; Cook & Douglas, 1998; Ichiyama, 1993; Jussim, Soffin, Brown, Ley, & Kohlhepp, 1992; Kenny & DePaulo, 1993; Nurra & Pansu, 2009; Schafer & Keith, 1985; Swann, Milton, & Polzer, 2000) que passamos a apresentar de seguida.

4.1. Looking-glass self: 'Um' outro significativo – o parceiro

Schafer e Keith (1985) testaram, pela primeira vez, a hipótese do *looking-glass self* com casais através da metodologia de *path analysis*. Neste estudo era pedido a ambos os elementos do casal que, com base numa lista de atributos, indicassem a forma como pensavam que os parceiros os representavam (*meta-representação*), a representação que o parceiro tinha de si (*hetero-representação*) e a forma como se auto-representavam. Os resultados mostraram que as hetero-representações afectavam as meta-representações e que estas afectavam por sua vez a *auto-representação*. Três outros estudos com adultos deram suporte ao papel mediador das meta-representações considerando diferentes atributos (Ichiyama, 1993; Jussim et al., 1992; Swann et al., 2000).

No contexto das relações românticas foi ainda constatado que a influência do que o parceiro pensa pode levar a mudanças na forma como o indivíduo pensa sobre si. Por exemplo, num estudo longitudinal com casais, durante o período de um ano, verificou-se que quando os participantes percepcionavam que os parceiros tinham uma *hetero-representação* idealizada de si, tal conduziu a uma mudança da *auto-representação* dos participantes no sentido de uma maior aproximação da *hetero-representação* idealizada do parceiro (Murray,

Holmes & Griffin, 1996). Estes resultados foram ainda replicados em dois estudos de follow-up (Murray, Holmes, MacDonald, & Ellsworth, 1998; Murray, Holmes, & Griffin, 2000). Ainda no contexto da idealização dos parceiros, Drigotas, Rusbult, Wieselquist e Whitton (1999) demonstraram, num estudo sobre o fenómeno Michelangelo (*i.e.*, influência ou modelação do *self* pelo comportamento do parceiro), a importância da comunicação e dos comportamentos dos parceiros na influência das hetero-representações nas auto-representações. Os resultados mostraram que, quando o parceiro-alvo percebe que o parceiro o vê da forma como ele se idealiza, tende a comportar-se de forma mais parecida com o seu *self ideal*, especialmente, se as afirmações e o comportamento do parceiro forem congruentes com esse *self ideal*.

Em síntese, contrariamente aos resultados obtidos em contexto de laboratório, a investigação com casais tem demonstrado que as hetero-representações de um outro específico e significativo influencia a forma como os indivíduos se representam, dando assim suporte à hipótese do *looking-glass self*. Contudo, no contexto das relações românticas apenas é analisado o papel de um outro específico e significativo, não permitindo explorar o papel diferenciado de diferentes outros significativos (ao longo do desenvolvimento, os indivíduos têm relações próximas e significativas com diferentes pessoas).

Neste sentido, importa compreender de que modo é que se processa a influência de diferentes *outros significativos*, ou seja, investigar se a influência de diferentes outros significativos é específica como proposto por Cooley; ou se a influência ocorre de uma forma mais generalizada como proposto por Mead. A questão da influência de diferentes outros significativos tem sido analisada, em particular, no contexto de estudos com crianças e adolescentes com a inclusão de perspectivas de diferentes outros significativos tais como pais, professores e pares. Passamos, assim, a rever os estudos realizados com crianças e adolescentes.

4.2 Looking-glass self: Outros significativos – pai, mãe, professor, pares

Apesar das críticas a hipótese do *looking-glass self*, é reconhecido que a influência de outros significativos, como por exemplo os pais, pode ser maior nas crianças cujo processo de construção da *auto-representação* está ainda por concluir (Felson, 1989, Kenny & DePaulo, 1993). Contudo, apesar das propostas da *Teoria do Interaccionismo Simbólico* defenderem o desenvolvimento do auto-conceito na relação com os outros, a fase de desenvolvimento dos indivíduos tem sido, por vezes, negligenciada na análise e teste da hipótese, constatando-se

que muitos dos estudos que foram revistos e apresentados como crítica ao processo proposto pela TIS são realizados com estudantes universitários em que a formação do auto-conceito poderá estar mais consolidada e, conseqüentemente, mais resistente à influência dos outros. Para além disso, o estudo da construção da *auto-representação* de crianças e adolescentes reveste-se de importância acrescida, na medida em que tem sido identificado que a subestimação de competência, um problema que afecta crianças e adolescentes, tem consequências negativas para o seu bem-estar [e.g., problemas emocionais e sociais (Dubois & Silverthorn, 2004); sintomas depressivos (Cole, Martin, Peeke, Seroczynski, & Hoffman, 1998); níveis mais elevados de agressividade (David & Kistner, 2000; Hughes, Cavell, & Grossman, 1997)].

Neste sentido, têm sido desenvolvidos estudos com crianças e adolescentes em que tem sido analisado e testada a hipótese do *looking-glass self*. Um importante contributo dos estudos com crianças e adolescentes é a inclusão de diferentes elementos significativos da sua rede social - pais, professores e pares. Uma outra característica comum a muitos dos estudos desenvolvidos é que na sua maioria têm sido realizados na área da percepção de competência considerando diferentes dimensões (e.g., competência escolar, social, atlética, aparência física e comportamento). Constatase ainda que o estudo da influência da percepção de outros significativos na auto-percepção de crianças e adolescentes se tem centrado na análise de relações directas entre a hetero-percepção e a auto-percepção ou, então, na análise da associação entre os elementos da hipótese, mas sem que a hipótese tenha sido testada. Estes estudos são, no entanto, relevantes na medida em que demonstram o impacto da percepção de outros significativos na forma como os indivíduos se pensam (e.g. estudos sobre a influência das expectativas). Assim, a revisão dos estudos que vai ser apresentada de seguida considera não apenas os estudos em que foi testada a hipótese do *looking-glass self*, mas também os estudos realizados sobre a influência das expectativas de outros significativos na auto-percepção de competência. Para além disso, incluímos nesta revisão estudos experimentais realizados no contexto da Psicologia Social.

No que diz respeito aos estudos na área da percepção da competência, tem sido demonstrado que as crenças dos outros estão associadas às percepções de competência escolar e ao desempenho escolar de crianças e adolescentes (e.g., Eccles, 1993; Felson, 1989; Halle, Kurtz-Costes, & Mahoney, 1997; Jussim & Eccles, 1992; Wigfield & Harold, 1992) mesmo após o controlo do impacto do desempenho anterior e das auto-percepções (Eccles-Parsons, Adler, & Kaczala, 1982; Eccles-Parsons, Kaczala, & Meese, 1982; Frome & Eccles,

1998; Madon et al., 2001). A influência dos outros não se resume à competência escolar, tendo sido também identificada em relação a outros tipos de competências – atlética, aceitação social, aparência física e comportamento (Bellmore & Cillessen, 2006; Bois et al., 2005; Cole, Maxwell, & Martin, 1997; Felson, 1989; Nurra & Pansu, 2009). Assim, estes resultados demonstram a ligação entre o que os outros pensam na forma como os indivíduos se auto-representam, revelando que o desempenho anterior é informativo, mas o efeito da influência do *feedback* dos outros tem também um papel relevante na compreensão da percepção de competência de crianças e adolescentes.

Ao nível dos estudos experimentais tem sido demonstrado que a interiorização das percepções e expectativas de outros significativos tem impacto nos indivíduos em diferentes áreas: na forma como os indivíduos reagem ao *feedback*; na forma como avaliam as tarefas (Shah, 2003); na activação de determinados aspectos do auto-conceito (Hinkley & Andersen, 1996); na forma como os indivíduos se auto-avaliam em geral e em domínios específicos (Baldwin, Carrell, & Lopez, 1990); e na auto-estima (Baldwin & Sinclair, 1996). Por exemplo, num conjunto de três estudos Shah (2003) analisou o impacto das expectativas de outros significativos e a importância atribuída às tarefas por esses outros significativos (manipulado pela apresentação de palavras referentes a outros significativos de forma subliminar) na forma como os indivíduos percebem a dificuldade e a importância de uma tarefa. Os resultados deste conjunto de três estudos demonstram que as expectativas e valores de outros significativos afectam, apesar de forma subliminar, a avaliação que os indivíduos fazem das tarefas (importante/não importante), o grau em que persistem na realização das tarefas e a forma como o sucesso ou insucesso é experienciado. Deste modo, é demonstrado que as representações dos outros significativos em relação ao indivíduo-alvo influenciam a forma como os indivíduos avaliam os objectivos/tarefas em termos do grau de dificuldade e importância.

Contudo, a demonstração da relação entre a hetero-percepção e a auto-percepção não é suficiente para demonstrar o processo proposto na hipótese do *looking-glass self* (Cooley, 1902/1964). No sentido de testar esta ideia é necessário identificar uma relação entre os três elementos da hipótese: 1) a *hetero-representação*; 2) a *meta-representação*; e, 3) a *auto-representação* (Kinch, 1963).

A análise da hipótese de mediação da relação da *hetero-representação* e a *auto-representação* pelas meta-representações tem obtido resultados contraditórios, apontando para duas direcções. Por um lado, existem estudos em que se verificou que o efeito da *hetero-*

representação na *auto-representação* não é mediado pela *meta-representação* (Felson, 1989; Hergovich et al., 2002). Por outro, estudos recentes identificaram o efeito de mediação da relação entre a *hetero-representação* e a *auto-representação* pelas meta-representações (Bois et al., 2005; Nurra & Pansu, 2009). Por exemplo, num estudo longitudinal (Felson, 1989) não foi verificado o efeito mediador das meta-representações na relação entre a *auto-representação* e a *hetero-representação*. Contudo, neste estudo foi demonstrado que as representações dos pais têm impacto na *auto-representação* das crianças, não se verificando o contrário [foi possível verificar esta relação, na medida em que neste estudo longitudinal foi testado o efeito da *auto-representação* (Tempo 1) na *hetero-representação* (Tempo 2)]. Este é um resultado relevante que dá suporte à ideia de que a influência da *hetero-representação* na *auto-representação*. Estes resultados vêm de encontro aos resultados obtidos num estudo sobre a vitimização de adolescentes em contexto escolar (Bellmore & Cillessen, 2006). Neste estudo, verificou-se também que a influência dos outros sobre a *auto-representação* e *meta-representação* dos adolescentes e não da auto-percepção na hetero-percepção, neste caso particular ao nível da competência social.

Este conjunto de estudos demonstra que a forma como as crianças se percebem é influenciada pela forma como os outros pensam sobre si e que a *hetero-representação* influencia a *meta-representação* e a *auto-representação*. Fica, no entanto, em aberto a questão de saber o porquê da ausência da relação de mediação. Neste sentido, têm sido apresentadas propostas para a explicação da (ausência) da mediação na relação entre a *hetero-representação* e a *auto-representação* pela *meta-representação*. Uma das propostas destaca a importância dos *outros significativos* e as dimensões consideradas no teste da hipótese sugerindo que determinadas pessoas têm uma maior influência numa determinada área do que noutras. Por exemplo, o contexto escolar é um contexto em que a avaliação e o *feedback* face ao desempenho são aspectos salientes na interação entre professores e crianças/adolescentes. Os professores poderão assim ter uma influência significativa na forma como crianças/adolescentes pensam sobre a sua competência escolar. Deste modo, a proposta da influência de *outros específicos* em *dimensões específicas* vem demonstrar a importância das condições em que a influência dos outros acontece, para algumas dimensões existem indivíduos cujo *feedback* será comunicado com maior regularidade (como no exemplo anterior do caso dos professores) e esse *feedback* poderá ser avaliado como relevante pelo indivíduo, facilitando assim o processo de influência (Nurra & Pansu, 2009). Como referido na introdução do *ponto 4*, a possibilidade de comunicação do *feedback* e a importância desse

feedback para o individuo têm sido consideradas condições importantes no processo de influência dos outros (e.g., Cook & Douglas, 1998).

A influência de outros específicos em função das dimensões tem sido demonstrada em estudos longitudinais, transversais, centrados na relação entre a *hetero-percepção* e a *auto-percepção* e no teste da hipótese do *looking-glass self*. Num estudo em que foi analisada a percepção dos traços de personalidade entre membros da família verificou-se que as avaliações estavam dependentes da relevância dos factores de personalidade (os factores Amabilidade e Responsabilidade foram avaliados de forma mais consistente entre os membros da família). Os resultados revelaram ainda que, na maior parte dos factores de personalidade, existia concordância entre as auto-percepções dos adolescentes e hetero-percepções dos pais, ou seja, verificou-se uma tendência nos adolescentes para se verem como são vistos pela família (Branje, van Aken, van Lieshout, & Mathijssen, 2003). Num estudo com crianças do terceiro e sexto ano de escolaridade verificou-se que as hetero-representações dos pais influenciavam a *auto-representação* das crianças ao nível da percepção de competência escolar e atlética, mas não da percepção da aparência física (Felson & Reed, 1986).

A influência de *outros específicos* em função das dimensões foi também analisada incluindo elementos fora do contexto familiar. Num estudo realizado com crianças do quarto ano de escolaridade, verificou-se que as avaliações de professores e pares (após 30 semanas) eram preditores fortes da auto-percepção de competência escolar e no desporto, preditores moderados nos domínios social e de comportamento, e preditores fracos do domínio da aparência física (Cole, 1991). No que se refere ao teste da hipótese do *looking-glass self*, Nurra e Pansu (2009) testaram o efeito da mediação da *meta-representação* na relação entre a *hetero-representação* e a *auto-representação* de crianças dos 8 aos 9 anos, considerando quatro dimensões de percepção de competência: escolar, física, comportamental e aceitação social e dois outros significativos - os pais e os professores. Os resultados obtidos confirmam a hipótese do *looking-glass self* e tal como hipotetizado pelas autoras o impacto dos pais foi observado em todas as dimensões de competência e o impacto dos professores foi apenas identificado ao nível das dimensões escolar e comportamental. Deste modo, é dado suporte ao argumento de que o teste da hipótese deve ter em atenção os outros considerados e o tipo de dimensões avaliado, na medida em que há outros específicos que têm impacto em domínios específicos (Nurra & Pansu, 2009).

A ideia do teste da influência de outros significativos em áreas de competência específicas é explorada também num estudo longitudinal desenvolvido com crianças do sexto ano de escolaridade utilizando pela única vez, o modelo de equações estruturais (Bois et al., 2005). Neste estudo, ao contrário da maioria dos estudos descritos, apenas foi analisada a percepção de competência numa dimensão – competência no desporto - e apenas foram considerados como outros significativos os pais. A recolha de dados decorreu durante um ano lectivo (dados recolhidos em três momentos distintos) e foram obtidos os seguintes resultados: 1) as hetero-percepções dos pais no tempo 1 influenciam as meta-percepções no tempo 2; 2) as meta-percepções no tempo 2 influenciam as auto-percepções no tempo 3, controlando o nível de desempenho no desporto e as auto-percepções no tempo 1; e, 3) a influência das hetero-percepções dos pais deixam de ser significativas quando o efeito das meta-percepções é controlado. Assim, foi dado suporte ao papel de mediador das meta-percepções na relação entre as hetero-percepções dos pais e as auto-percepções de competência no desporto das crianças (Bois et al., 2005).

O estudo de Bois e colaboradores (2005), à semelhança do estudo de Nurra e Pansu (2009), representam um importante avanço na investigação sobre a influência de outros significativos, ao testarem a hipótese através de métodos estatísticos mais sofisticados (e.g., regressão e modelo de equações estruturais). Apesar do avanço significativo que os dois estudos descritos representam para o teste e demonstração do processo de influência da *hetero-percepção* na *auto-percepção* pelas *meta-percepções* (i.e. a hipótese do *looking-glass self*), algumas questões permanecem em aberto.

Em primeiro lugar, não respondem totalmente à crítica da influência específica e generalizada, na medida em que as respostas dos pais são analisadas em conjunto. No estudo de Nurra e Pansu (2009) o mesmo questionário foi respondido em simultâneo por ambos os pais. No estudo de Bois e colaboradores (2005), apesar de pai e mãe responderem a questionários independentes, posteriormente, as respostas dos pais e das mães foram agregadas e analisadas em conjunto. A justificação apresentada para a análise conjunta das respostas de pais e mães foi o elevado nível de correlação entre si. No entanto, como apresentaremos de seguida existe evidência empírica de uma influência de pais e mães diferenciada (e.g., Hergovich et al., 2002). Face a estes resultados importa compreender os processos e condições subjacentes a uma influência específica de pais e mães.

Em segundo lugar, não só estes dois últimos estudos, mas a maioria dos estudos apresentados, têm-se centrado na análise do processo considerando crianças e pré-

adolescentes, sendo menos explorada a hipótese com adolescentes. Todavia, a adolescência tem sido identificada como uma fase em que as mudanças ao nível do desenvolvimento cognitivo aumentam dramaticamente a introspecção, a consciência de si, e a preocupação com a auto-imagem, ou seja, é uma fase em que as preocupações com o *self* e a aprovação dos outros se tornam progressivamente mais salientes (Harter, 1990; Harter, Stocker, & Robinson, 1996). Assim, face às mudanças cognitivas e sociais e à centralidade da definição de si nesta fase, torna-se relevante analisar o impacto dos *outros significativos* na *auto-representação* dos adolescentes.

Por fim, os estudos já descritos sobre a análise da hipótese e da relação entre as *hetero-percepções* e as *auto-percepções* têm sido desenvolvidos no contexto da percepção da competência em diferentes domínios e não na *auto-representação* como acontece com os estudos com adultos, em que a *auto-representação* foi o foco principal de análise. No seguimento dos estudos desenvolvidos na primeira parte, adoptamos a perspectiva da Psicologia Social com enfoque na análise da hipótese ao nível da *auto-representação*. Assim, temos por objectivo geral compreender a forma como se processa a influência de *outros significativos*, tendo em consideração os atributos que os adolescentes usam na sua auto-descrição (i.e., a *auto-representação*).

4.3. Looking-Glass Self: Outros Significativos – Quando? Como?

A influência de outros específicos e significativos é um dos principais pressupostos da hipótese do *looking-glass self*. Contudo, a influência de *outros específicos* tem sido teórica e empiricamente criticada e, em alternativa, tem sido proposto que a influência dos outros na *auto-representação* dos indivíduos ocorre de uma forma generalizada (e.g. Kenny & DePaulo, 1993; Mead, 1934). Face aos resultados contraditórios obtidos no teste da hipótese do *looking-glass self* e na análise da relação entre a *hetero-representação* e a *meta-representação*, tem sido desenvolvida investigação com o objectivo de identificar os factores que influenciam a relação entre as variáveis e as condições em que as relações se verificam. Por exemplo, mesmo as duas revisões de literatura já descritas (Kenny & DePaulo, 1993; Shrauger & Schoeneman, 1979), em que foi concluído que, em geral, os indivíduos não são muito precisos na percepção do que os outros pensam sobre si, foram identificadas algumas condições em que a influência dos outros foi mais forte.

Em geral, nos estudos experimentais revistos por Shrauger e Schoeneman (1979), apesar de não se ter verificado a hipótese do *looking-glass self*, verificou-se que as auto-

avaliações são afectadas pela avaliação dos outros em dois tipos de situações: (a) quando as opiniões dos outros são consistentes entre si e; (b) quando os outros considerados são percebidos como tendo credibilidade para dar o *feedback*. Kenny e DePaulo (1993) reconheceram também que, em algumas situações, a influência dos outros na *meta-representação* poderá ser mais forte, nomeadamente no caso em que os indivíduos estão expostos a *feedback* consistente e frequente, e situações em que estão motivados para dar atenção ao que o outro pensa sobre si. No mesmo sentido, Jussim e colaboradores (1992) num conjunto de três estudos experimentais, em que foi manipulado o *feedback* dado aos indivíduos, constataram que as *meta-percepções* mediavam a influência do *feedback* interpessoal (*i.e.*, expressão da avaliação do desempenho ou competência do indivíduo A pelo indivíduo B) nas *auto-percepções*, mas apenas mediavam parcialmente a influência do *feedback* objectivo (*i.e.*, informação quantitativa sobre o nível de desempenho – *e.g.*, obter 75% num teste) na relação entre as *hetero-percepções* e as *auto-percepções*. Estes estudos vêm demonstrar que a influência do que os outros pensam na forma como os indivíduos se pensam é complexa e que existem condições favoráveis para que o processo de influência dos outros se processe.

Para além dos factores manipulados em contextos experimentais relacionados com o tipo e forma de *feedback* dado, a investigação tem demonstrado que factores individuais como a idade, a fase de desenvolvimento (Cole, 1991; Cole, Maxwell & Martin, 1997; Cole, Jacquez, & Mashman, 2001; Malloy, Sugarman, Montvilo, & Ben-Zeev, 1995; Salley, Vannatta, Gerhardt, & Noll, 2010), o género (Salley et al., 2010) e a auto-estima (Murray et al, 1998; Murray et al., 2000), bem como as características do informante (Little & Card, 2005; Malloy et al., 1995) desempenham um papel relevante na compreensão do processo de influência dos outros na *auto-representação* dos indivíduos. Passamos a rever a investigação que tem demonstrado as condições em que se verifica a influência de outros específicos.

Apesar das críticas à ideia da existência de uma influência específica de *outros significativos*, há evidência empírica que sugere um impacto específico de pais e mães na *auto-percepção* de crianças, nomeadamente têm sido identificadas diferenças quer ao nível do impacto de pais e mães na *auto-representação* (*i.e.*, relação entre a *hetero-representação* e a *auto-representação*), quer na percepção de crianças sobre a forma como os pais e as mães os percebem (*i.e.*, as *meta-percepções*). As diferenças têm também sido identificadas ao nível da percepção que os pais têm dos filhos comparativamente com a percepção que as mães têm dos filhos (*i.e.*, a *hetero-representação*).

4.3.1. O Gênero

No que diz respeito ao impacto da *hetero-representação* de *outros específicos* e a *auto-representação* de crianças, no estudo de Hergovich e colaboradores (2002) verificou-se que diferentes outros significativos (pai, mãe e professor) têm um impacto diferencial no auto-conceito das crianças. A *hetero-representação* da mãe predizia a auto-percepção das crianças nas seguintes dimensões: competência física, percepção das relações parentais, matemática e competência escolar geral. No entanto, não foi observada uma influência significativa das hetero-representações do pai nas dimensões do auto-conceito das crianças. Verificou-se apenas que, na perspectiva das crianças, as meta-representações que têm do pai influenciam a percepção de competência física e das relações parentais (Hergovich *et al.*, 2002).

Relativamente à percepção dos filhos face às representações que os pais e as mães têm de si (*i.e.*, meta-percepções), verificou-se no estudo de Brewin, Andrews e Furnham (1996) que os jovens percepcionavam uma maior aprovação por parte das mães do que dos pais. Neste estudo sobre a transmissão intergeracional de cognições positivas (optimismo, learned resourcefulness, e auto-avaliação positiva) entre pais e filhos (50 tríades – pai, mãe e jovem universitário) verificou-se que o grau de aprovação dos pais face aos filhos em seis papéis ou qualidades (aparência, força de vontade, competência intelectual, comportamento com os amigos, comportamento com parceiros românticos, comportamento com a família) se correlacionava com a auto-avaliação dos jovens nestes papéis/qualidades. Apesar de não terem sido identificadas diferenças entre a avaliação do pai e da mãe (*i.e.*, hetero-percepção), constatou-se que a percepção do grau de aprovação da mãe (*i.e.*, meta-percepção) mediava o impacto da aprovação da mãe na auto-avaliação dos jovens, não se verificando este efeito na influência exercida pelo pai. Os autores sugerem que estes resultados podem estar relacionados com o facto da influência das mães se processar pela expressão da sua aprovação, enquanto a influência dos pais poderá estar a processar-se de forma mais sublimar (Brewin *et al.*, 1996).

De acordo com o *Modelo de Relações Sociais* de Kenny (1994), a relação entre a auto-percepção e a hetero-percepção não pode ser totalmente compreendida sem se reconhecer o efeito das características de quem observa e do alvo. Por exemplo, Szarota, Zawadzki, e Strelau (2002) constataram, entre adultos, uma maior concordância quando o avaliador é uma mulher, independentemente do género do alvo. Contudo, existe uma lacuna da investigação deste fenómeno com crianças e adolescentes (Salley *et al.*, 2010). Alguns

investigadores defendem que não existe diferença em função do gênero (Malloy et al., 1995), enquanto outros têm constatado que as raparigas são mais precisas (Cillessen & Bellmore, 1999). Estes resultados não são conclusivos sendo, por isso, necessária investigação adicional nesta área.

As diferenças em função do gênero têm sido também identificadas ao nível do impacto da percepção dos outros significativos nas competências das crianças na auto-percepção de competência de crianças. Por exemplo, foi identificado que as diferenças no auto-conceito académico de raparigas são explicadas, em parte, pela avaliação dos pais e dos professores, ao passo que a variância do auto-conceito académico dos rapazes é explicado sobretudo pelas notas obtidas. Ao nível do auto-conceito geral, verificou-se que a avaliação de professores e pais eram preditores do auto-conceito geral das raparigas, mas não dos rapazes (Hergovich et al., 2002). Já Felson e Read (1986) identificaram num estudo sobre a associação da *hetero-representação* do pai e da mãe e a *auto-representação* de crianças do quarto ao sétimo ano de escolaridade uma influência mais forte dos pais no filho do sexo oposto.

Num estudo sobre o desempenho escolar e a influência das atitudes do pai e da mãe na auto-percepção de competência escolar considerando dois tipos de atitudes parentais – o nível de satisfação dos pais com o desempenho escolar dos filhos e a importância atribuída pelos pais ao sucesso escolar têm um papel central na auto-percepção dos filhos (McGrath & Repetti, 2000) verificou-se que o grau de satisfação da mãe estava positivamente associado com a auto-percepção de competência dos filhos e das filhas, independentemente das notas obtidas. Já o grau de satisfação do pai estava associado à auto-percepção dos filhos, mas este efeito desaparecia quando o grau de satisfação da mãe era incluído no modelo. E, em geral, ambos, pai e mãe, referiram estar mais satisfeitos com o desempenho escolar das filhas do que dos filhos, apesar de em termos reais não existirem diferenças entre o desempenho escolar de rapazes e raparigas. Além disso, a importância atribuída ao sucesso escolar dos filhos pelo pai (mas não pela mãe) estava associado positivamente com a auto-percepção de competência escolar das raparigas.

Por fim, no que se refere às hetero-representações de pais e mães, o estudo de Hergovich e colaboradores (2002) revelou que o pai e a mãe têm uma visão diferenciada da competência dos filhos e das filhas. Mais especificamente, verificou-se que os pais e as mães tinham uma percepção mais positiva dos filhos do que das filhas relativamente à competência

física e na matemática e que as mães tinham uma percepção mais positiva das filhas do que dos filhos na competência na língua materna (neste caso o alemão) e no auto-conceito geral.

Em resumo, a influência da *hetero-representação* das mães na *auto-representação* dos filhos/filhas tem sido consistentemente demonstrada. Esta é, como descrito, a influência com maior impacto. Os resultados relativos à influência dos pais são menos consistentes e, num dos estudos revistos, verificou-se que esta influência deixa de ser significativa quando a influência da *hetero-representação* da mãe é considerada (Brewin et al., 1996). Um outro resultado relevante para a compreensão da influência do pai e da mãe é o facto de no estudo de McGrath e Repetti (2000), descrito anteriormente, no caso das mães é o nível de satisfação que se encontra associado com a auto-percepção dos filhos e no caso dos pais é a importância atribuída ao desempenho escolar que está associado à auto-percepção da competência escolar das filhas. Estes resultados no seu conjunto parecem indicar que a influência específica de pais e mães é um aspecto que é necessário ter em consideração na análise do processo de influência de outros significativos. Acresce que a questão das diferenças de género não se limitam à análise da influência de pais e mães. Quando consideramos os resultados comparando rapazes e raparigas, constata-se que os resultados obtidos relativos à influência da *hetero-representação* dos pais na *auto-representação* de crianças e adolescentes têm sido consistentes na demonstração do impacto e associação da *hetero-representação* dos pais e a *auto-representação* das filhas, mas os resultados relativos aos rapazes não são tão consistentes e dão conta de, em alguns casos, a influência de outras variáveis (e.g. o desempenho) como relevantes na compreensão da construção da *auto-representação* dos rapazes.

Estas são algumas questões presentes na literatura sobre a influência do género no impacto da *hetero-representação* dos pais na *auto-representação* dos adolescentes, que não têm sido integradas no teste da hipótese do *looking-glass self* e que importa considerar no sentido de aprofundar a compreensão do processo de construção da *auto-representação* dos adolescentes.

4.3.2. A idade

A idade tem também sido identificada como um factor importante na análise da influência dos outros, na medida em que, com o desenvolvimento, as crianças e adolescentes vão adquirindo competências cognitivas e sociais que lhes permitem processar informação mais complexa. A capacidade de processar informação mais complexa tem sido associada a

uma maior precisão da auto-percepção (Salley et al., 2010). E de facto, a investigação, considerando participantes de diferentes faixas etárias, tem identificado diferenças em função da idade (Cole, 1991; Cole et al., 1997; Cole et al., 2001; Salley et al., 2010). Por exemplo, verificou-se que a influência dos *outros* era maior para crianças do sexto ano de escolaridade do que para as crianças do terceiro ano de escolaridade (Cole, 1991; Cole et al., 1997; Cole et al., 2001). Resultados semelhantes foram identificados num estudo em que se analisou a concordância entre as percepções dos outros e a auto-percepção nas crianças do segundo e oitavo ano de escolaridade, verificando-se maior concordância no caso das crianças do oitavo ano de escolaridade (Salley et al., 2010).

As diferenças em função da idade têm também sido identificadas ao nível do impacto de outros específicos. Por exemplo, num estudo de Felson (1990) verificou-se que: (a) que a influência das mães tem um impacto maior na auto-percepção das crianças do quarto ano de escolaridade comparativamente com as crianças do sétimo ano de escolaridade e que a influência dos pais é mais relevante na auto-percepção das crianças do sétimo ano de escolaridade. O impacto da idade foi ainda identificado ao nível da percepção das crianças em relação aos pares (Malloy et al., 1995). Neste estudo realizado com crianças do primeiro, quarto e sexto ano de escolaridade constatou-se que o consenso aparece em diferentes fases de desenvolvimento para diferentes dimensões avaliadas. As percepções das crianças do primeiro ano de escolaridade, por exemplo, relativas à competência cognitiva e comportamento são muito consensuais, já as percepções de atractividade, popularidade e afecto não são. As percepções do grau de sociabilidade do alvo aumentam significativamente no quarto ano de escolaridade, enquanto as percepções de atractividade dos alvos não aumentam significativamente até ao sexto ano de escolaridade (Malloy et al., 1995).

Os resultados supracitados dão conta de uma crescente precisão considerando crianças do segundo ao oitavo ano de escolaridade. No que se refere à precisão de adolescentes verifica-se que é uma área de estudo menos explorada. Contudo, num estudo com adolescentes e estudantes do primeiro ano da universidade (pares de irmãos) e respectivo pai e mãe foram avaliadas três dimensões (assertividade, cooperação e firmeza) com base no Modelo de Relações Sociais, que permite identificar a precisão a diferentes níveis – do alvo, do observador e da díade. Em geral, verificou-se uma precisão geral dos adolescentes e dos jovens adultos face à *hetero-representação* do pai e da mãe. Apenas foi identificada uma precisão específica na meta-percepção dos estudantes universitários (mas não dos adolescentes) relativamente ao pai na variável assertividade e resultados marginalmente

significativos ao nível da precisão das meta-percepções dos adolescentes (mas não dos jovens adultos) relativamente ao pai na dimensão cooperação.

Assim, apesar da evidência empírica de uma maior precisão com a idade, os resultados com adolescentes e jovens adultos dão conta de uma precisão geral, e uma precisão ao nível da díada em algumas dimensões, sendo, por isso, necessário compreender as condições em que a influência se processa.

4.3.3. A relação

Os resultados apresentados até este ponto dão conta da influência de características individuais quer do alvo (género e idade), quer do observador (ser pai, mãe ou professor). Um outro aspecto que tem também sido reconhecido como relevante na análise da associação entre a *hetero-representação* e a *auto-representação* é a relação entre o observador e o alvo. Por exemplo, numa meta-análise recente (Connelly & Ones, 2010) relativa à auto-avaliação e hetero-avaliação de traços de personalidade, verificou-se que mais do que a frequência da interacção entre alvos e observadores, é a intimidade entre os observadores e os alvos que é a condição necessária para que exista um aumento substancial na precisão. A intimidade interpessoal melhora a precisão, especialmente para os traços cuja visibilidade é menor (e.g., Estabilidade Emocional), mas melhora apenas ligeiramente quando se trata de traços mais visíveis do alvo de avaliação (e.g., Amabilidade), na medida em que os traços mais visíveis são acessíveis quer nas interacções mais íntimas como nas menos íntimas (Connelly & Ones, 2010).

Apesar de, na maior parte dos casos, os estudos terem em consideração relações que estruturalmente são consideradas relevantes, a qualidade da relação é, muitas vezes, assumida e não avaliada. Quando a percepção da relação é avaliada tem sido identificada uma associação desta com a forma como os indivíduos pensam sobre si, nomeadamente tem sido demonstrada uma associação entre a percepção de suporte e a auto-estima (Harter, Waters, & Whitesell, 1998; Sarason et al., 1991). No estudo de Harter, Waters e Whitesell (1998), com estudantes do ensino secundário, em que foi avaliada a auto-estima considerando quatro relações (pais, professores, pares femininos e pares masculinos) verificou-se que a maioria dos adolescentes avaliou a sua auto-estima de forma distinta nas quatro relações (a análise factorial da auto-estima considerando as quatro relações identificou quatro factores distintos e com cross-loadings baixos). Além disso, os autores constataram que a percepção de suporte num determinado contexto relacional estava mais correlacionado com a auto-estima global no

contexto relacional correspondente do que com os outros contextos relacionais. Assim, é possível equacionar a existência de diferenças na auto-estima de adolescentes em função de diferentes relações interpessoais, ou seja, que o processo de internalização seja específico aos contextos relacionais (Harter, 1999). No estudo de Sarason e colaboradores (1991), realizado com jovens universitários, verificou-se que uma maior percepção da disponibilidade de suporte e de satisfação com este suporte estava associada a: 1) auto-percepções mais positivas; 2) meta-percepções mais positivas; e, 3) visões mais positivas dos outros significativos face ao indivíduo. Para Cooley (1902/1964) a ideia de relação, da díade e a qualidade da relação era um aspecto relevante na análise do processo de influência dos outros, mas este tem sido um aspecto menos explorado no teste da hipótese. Contudo, os resultados supracitados destacam a importância desta variável interindividual para a compreensão da influência específica dos outros. Está, assim, em aberto a questão sobre o papel da percepção da relação com os outros significativos no processo de influência das hetero-representações nas auto-representações (mediado pelas meta-representações). Neste sentido, passamos a rever a investigação desenvolvida no campo da qualidade da relação pais-filhos com o objectivo de identificar as dimensões que têm sido consideradas relevantes e que possam contribuir para a compreensão do processo de construção da *auto-representação*.

5. Qualidade das Relações Pais-Filhos

Várias perspectivas teóricas consideram que as relações que os indivíduos estabelecem com os parceiros sociais são um dos contextos chave do desenvolvimento (e.g., Hartup & Laursen, 1999; Hinde, 1997; Reis, Collins, & Berscheid, 2000). As relações próximas são o contexto primário para a aquisição da linguagem e competências motoras, o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, o desenvolvimento do auto-conceito, auto-estima e auto-eficácia (Hartup & Laursen, 1991). Apesar, da influência dos contextos relacionais e, em particular, da relação pais-filhos, no desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos ser analisado por diferentes perspectivas teóricas, existe consenso face a algumas das características centrais na análise das relações. Por exemplo, no contexto dos estudos sobre a socialização, a aceitação, afecto e intimidade são identificados como elementos chave para o desenvolvimento de uma vinculação segura (Thompson, 1998), estas têm sido também categorias chave na descrição dos estilos parentais (Bugenthal & Goodnow, 1998). De acordo com Kinderman (2003) “Warmth, mutual liking and acceptance are seen as the ‘glue’ that

holds a person and his/her context together, and as a key factor that allows relationship partner to influence each other” (p. 410).

A par dos estudos centrados nos pais e na análise da contribuição dos comportamentos e atitudes dos pais para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes (e.g., análise dos estilos parentais), verifica-se que a percepção das crianças e adolescentes sobre a qualidade da relação com os pais e do impacto destas percepções no seu desenvolvimento e bem-estar tem assumido um crescente papel nos estudos sobre a relação pais-filhos. Por exemplo, numa revisão de 111 medidas usadas na avaliação da relação pais-criança, conclui-se que uma das maiores mudanças identificadas nos trabalhos revistos foi o maior enfoque nas percepções e avaliações das crianças. Neste sentido, é constatado que 50% dos novos instrumentos usados na avaliação da relação pais-filhos são instrumentos que avaliam a perspectiva da criança, em particular os instrumentos que avaliam a qualidade da relação (Dix & Gershoff, 2001). Esta mudança reflecte o reconhecimento de que a interacção pais-filhos é bireccional e que as percepções e avaliações das crianças influenciam o impacto do comportamento dos pais no desenvolvimento das crianças (Grusec & Goodnow, 1994).

Subjacente a este enfoque na percepção das relações está também a ideia de que as avaliações subjectivas das relações podem ter um impacto mais forte na adaptação dos indivíduos quando comparados a índices de avaliação objectivos (Barrera, 1981; Cohen & Wills, 1985; Cohen, 1988; Gottlieb, 1985; Laursen & Mooney, 2008; Pierce, Baldwin & Lydon, 1997; Sarason et al., 1991; Sarason, Sarason, Shearin, & Pierce, 1987; Sarason, Sarason, & G. Pierce, 1990; Thoits, 1995). Este é um argumento que tem obtido suporte na investigação desenvolvida na área do suporte social. Por exemplo, o suporte percebido, mas não o suporte recebido, é um preditor da eficácia do *coping*, adaptação e bem-estar psicológico e físico (Blazer, 1982; Cohen & Syme, 1985; Hobfoll, Nadler, & Leiberman, 1986; Sandier & Barrera, 1984; Wethington & Kessler, 1986).

A análise da influência da qualidade da relação pais-filhos na forma como crianças e adolescentes pensam/sentem sobre si (Heinonen, Raikkonen, Keltikangas-Jarvinen, 2003) tem revelado que níveis elevados de auto-estima de crianças e/ou adolescentes estão associados a relatos dos pais de aceitação e afecto (Dekovic & Meeus, 1997) e a níveis baixos de conflito pais-filhos (Shek, 1998). Acresce que, as percepções de afecto (Carlson, Uppal, & Prosser, 2000), suporte (Paulson, Hill, & Holmbeck, 1991) e aceitação parental (Herz & Gullone, 1999; Ohannessian, Lerner, Lerner, & von Eye, 1998), bem como a percepção de fortes laços afectivos com os pais (Roberts & Bengtson, 1996), pelas crianças e/ou

adolescentes, estão associados a níveis mais elevados de auto-estima. Em contraste com estes resultados, tem sido demonstrado que níveis baixos de auto-estima nas crianças e adolescentes estão associados a percepções dos pais como autoritários (Buri, Louiselle, Misukanis, & Mueller, 1988), que usam o controlo psicológico de forma desadequada, são demasiado firmes (Litovsky & Dusek, 1985) ou protectores (Herz & Guillone, 1999), bem como de relatos de conflito com os pais (Slater & Haber, 1984).

5.1. Dimensões positivas das relações pais-filhos: diferenças na percepção da relação em função da idade, género e tipo de relação

Tem sido demonstrado que o tipo, quantidade e fontes de suporte social mudam com a idade, o género e o contexto social (e.g., Colarossi & Eccles, 2000; Feiring & Lewis, 1991; Hartup, 1989; Hartup & Laursen, 1991; Laursen et al., 2006; Maccoby, 1995; Rubin & Coplan, 1992; Sullivan, 1953; Youniss, 1980; Youniss & Smollar, 1985). Passamos a rever os estudos sobre as percepções de crianças e adolescentes sobre a qualidade das relações com os pais considerando a idade e o género.

Relativamente às mudanças nas relações em função da idade, têm sido identificadas transformações significativas nas relações durante a infância (e.g., Damon, 1977; Youniss, 1980) e a adolescência (e.g., Berndt, 1979; Buhrmester & Furman, 1987; DeRosier & Kupersmith, 1991; Furman & Buhrmester, 1985; Van Horn & Marques, 2000).

A adolescência caracteriza-se por um maior grau de autonomia e mobilidade comparativamente com a infância, o que se reflecte numa maior proporção do tempo passado na interacção com pessoas fora da família (Hunter & Youniss, 1982). Assim, as relações durante a adolescência são mais diversificadas do que as relações na infância. São também observadas diferenças na percepção de conflito e punição, que aumenta na adolescência (Buhrmester & Furman, 1987; DeRosier & Kupersmith, 1991; Furman & Buhrmester, 1985; Van Horn & Marques, 2000). Apesar de um aumento de importância dos amigos na adolescência constata-se que as mães e os pais são identificados como pessoas que frequentemente dão suporte, em dimensões como o afecto, valorização do indivíduo, laços de confiança e ajuda instrumental (Buhrmester & Furman, 1987; DeRosier & Kupersmith, 1991; Furman & Buhrmester, 1985; Van Horn & Marques, 2000).

Relativamente às diferenças de género, em geral, as raparigas indicam maior quantidade e satisfação com o suporte de pais e amigos do que os rapazes (Berndt, 1982; Furman & Buhrmester, 1992; Jarvin & Nicholls, 1996; Slavin & Rainer, 1990; Vaux, 1985),

nomeadamente ao nível da intimidade (Buhrmester & Furman, 1987; DeRosier & Kupersmith, 1991; Furman & Buhrmester, 1985; Van Horn & Marques, 2000). A investigação sugere ainda que a relação das crianças com a mãe e o pai toma habitualmente formas distintas (Collins & Russel, 1991; Maccoby, 1998; Russel & Saebel, 1997).

Muitos estudos indicam que os adolescentes, as raparigas em particular, têm uma relação mais próxima com a mãe do que com o pai, sendo este um resultado identificado em estudos realizados em diferentes países – nos EUA (Barnes & Olson, 1985; Cooper 1994); na Austrália (Noller & Callan, 1990), e em Israel (Shulman & Klein, 1993). Em alguns estudos quer rapazes, quer raparigas indicam por esta ordem as pessoas que lhes dão conselhos e orientação: a mãe, o amigo e, por último, o pai (e.g., Kandel & Lesser, 1972). A mãe é referida, na maioria das vezes, como o centro da família, como a pessoa mais próxima e a principal fonte de compreensão (Richardson, Galambos, Schulenberg, & Petersen, 1984). É também a relação com a mãe que a criança percepciona como a principal fonte de intimidade e a relação com a qual a criança está mais satisfeita (Buhrmester & Furman, 1987; DeRosier & Kupersmith, 1991; Furman & Buhrmester, 1985; Van Horn & Marques, 2000).

O nível baixo de proximidade entre os adolescentes e o pai tem sido documentado (Claes, 1998; Shulman & Klein, 1993; Youniss & Smollar, 1985). Por exemplo, num estudo realizado em três países (Canadá, Bélgica e Itália) foram identificadas diferenças na relação dos adolescentes com a mãe e com o pai ao nível da frequência e duração do contacto e no número e grau de intimidade das conversas. Especificamente, nos três países, os adolescentes referem que é com a mãe que as conversas são mais numerosas e mais íntimas, em oposição à descrição da relação com o pai em que referem passar menos tempo com o pai e que o grau de intimidade das conversas também é menor (Claes, 1998).

Um aspecto que tem recebido crescente atenção no campo da investigação da relação pais-criança é a análise dos possíveis efeitos cumulativos ou diferenciais da relação pai-criança e mãe-criança (Collins & Steinberg, 2006; Laursen, Furman, & Mooney, 2006). A investigação tem identificado quer um papel diferenciado, quer um efeito combinado do pai e da mãe na parentalidade e constata, também, que estes efeitos são dependentes do género do adolescente. Por exemplo, Day e Padilla-Walker (2009) verificaram que a proximidade e envolvimento dos pais (mas não das mães) está negativamente associado a problemas de internalização e externalização dos adolescentes, e que a proximidade e envolvimento das mães (mas não dos pais) está positivamente associada a comportamentos pró-sociais e nível de esperança dos adolescentes.

Em suma, a análise da relação pais-crianças/adolescentes permitiu demonstrar que apesar da alteração dos padrões de interação, nas várias fases de desenvolvimento, os pais, especialmente as mães, mantém-se como um importante recurso social e emocional, que vai para além da infância (para uma revisão ver Grotevant, 1998; Steinberg, 2001; Steinberg & Silk, 2002).

5.2. Dimensões negativas das relações pais-filhos: diferenças na percepção da relação em função da idade, género e tipo de relação

Actualmente tem sido enfatizada a necessidade de explorar a forma como padrões positivos e negativos das relações influenciam o desenvolvimento das crianças e adolescentes (Laursen & Mooney, 2008), na medida em que se reconhece que estes têm um impacto positivo, enquanto fonte de intimidade, ajuda e companheirismo, mas podem também ser fonte de conflito e hostilidade (Coyne, Wortman, & Lehman, 1988; Rook, 1990). Por exemplo, tem sido demonstrado que contextos familiares negativos estão associados a dificuldades na adaptação das crianças (e.g., Cicchetti & Toth, 2005; Margolin & Gordis, 2000) e que a falta de suporte dos pais está negativamente correlacionado com a adaptação das crianças (Collins et al., 2000).

No que diz respeito às dimensões negativas das relações verifica-se que a análise do conflito tem recebido crescente atenção na investigação da relação pais-filhos, na medida em que é considerado como parte do processo de socialização e uma componente integral da relação pais-adolescente (Collins & Steinberg, 2006; Eisenberg et al., 2008; Laursen, 1995; Osborne & Fincham, 1996). O conflito pode ser definido como a oposição ou interferência que resulta da incompatibilidade de objectivos dos indivíduos numa relação e envolve frequentemente uma distribuição de poder não equitativa (Peterson, 1983). Entre os aspectos do conflito estudados na relação pais-filhos incluem-se a frequência e intensidade do conflito, as características do conflito considerando o desenvolvimento, os tipos de assuntos que criam conflito e as diferenças inter-famílias (Barber, 1994; Montemayor, 1983; Smetana, 1989; Steinberg, 1981).

Steinberg e Silk (2002) sugerem que a intensidade afectiva do conflito na relação pais-filhos distingue o que pode ser considerado como conflito adaptativo ou não. O conflito contencioso e hostil entre pais e filhos tem sido associado a consequências mais negativas para os adolescentes (e.g., Ramos, Guerin, Gottfried, Bathurt, & Oliver, 2005). Contudo, quando os adolescentes percebem a relação com os pais como suportiva, a associação

entre o conflito e as consequências negativas para o desenvolvimento tornam-se moderadas ou não significativas (Barrera & Stice, 1998; Galambos, Sears, Almeida, & Kolaric, 1995).

Para além do conflito, a literatura sugere a punição, a disciplina inconsistente, a supervisão inadequada, a rejeição por parte dos pais e a falta de envolvimento dos pais, como preditores significativos de problemas de adaptação das crianças e adolescentes (Dishion & Patterson, 2006), nomeadamente problemas ao nível da regulação das emoções (Sroufe, Jacobvitz, Mangelsdorf, DeAngelo, & Ward, 1985), do comportamento e do relacionamento com os outros (e.g. violência; comportamento anti-social) (Dishion & Patterson, 2006; Linder & Collins, 2005).

Ao nível do desenvolvimento da auto-estima e da *auto-representação*, no campo de estudos sobre o mau trato e a negligência tem sido identificado que relações pais-filhos marcadas pelo conflito, punição e insensibilidade face às necessidades da criança, poderão fomentar nas crianças modelos de si como não tendo valor ou como não sendo merecedores de amor e, dos outros como indisponíveis ou rejeitantes, ou seja crianças maltratadas e negligenciadas têm representações (*internal working models*) mais negativas de si e dos outros (Toth, Cicchetti, Macfie, & Emde, 1997; Tooth, Cicchetti, Macfie, Maughan, & Vanmeenen, 2000; Waldinger, Toth, & Gerber, 2001). Em casos menos extremos de conflito e violência nas relações pais-filhos tem também sido identificada uma associação entre o fraco suporte parental e baixa auto-estima das crianças e adolescentes (e.g., Slater & Haber, 1984).

Numa perspectiva desenvolvimentista, o conflito tem sido identificado como sendo mais elevado no início da adolescência e mais baixo no final da adolescência (Clark-Lempers et al., 1991; Furman & Buhrmester, 1992; Galambos & Almeida, 1992; Montemayor & Hansen, 1985; Montemayor, 1983; Paikoff & Brooks-Gunn, 1991; Steinberg, 1990). Por exemplo, Laursen, Coy e Collins (1998) numa meta-análise de estudos sobre o conflito pais-adolescentes, considerando adolescentes e jovens adultos com idades entre os 10 e os 22 anos, identificaram que os níveis de conflito mais elevados são observados no grupo de adolescentes dos 10 aos 12 anos, seguidos pelo grupo dos 13 aos 16, sendo os valores mais baixos aqueles que são observados no grupo dos 17 aos 22 anos.

Relativamente às diferenças em função do género no conflito na relação pais-filhos, constata-se que em alguns estudos tem sido identificado um maior grau de conflito na díade adolescentes-mães do que na díade adolescentes-pais, e na relação mães-filhas em particular

(Collins & Russell, 1991; Montemayor, 1986; Paikoff & Brooks-Gunn, 1991; Smetana, 1989; Steinberg, 1981). Por exemplo, no estudo de Clark-Lempers e colaboradores (1991), com 1100 adolescentes dos 11 aos 19 anos, verificou-se que as raparigas reportavam mais conflito na relação com as mães do que os rapazes e, este resultado foi consistente em todos os grupos de idade considerados. Contudo, esta diferença em função do género não tem sido identificada de forma consistente. Furman e Buhrmester (1992) num estudo transversal com adolescentes do quarto, sétimo e décimo ano de escolaridade e estudantes universitários, verificaram que as percepções de conflito na relação com os pais são maiores no início e no meio da adolescência do que na pré-adolescência e no fim da adolescência e que este padrão é consistente na relação pais-filhos/filhas e na relação mães-filhos/filhas.

Em síntese, a importância das relações pais-filhos no bem-estar e adaptação de crianças e adolescentes tem sido defendida e demonstrada. Contudo, permanecem algumas questões na literatura associadas ao papel da relação do pai e da mãe com os filhos e o impacto dos aspectos positivos e negativos das relações no desenvolvimento. Interessadas em explorar estes aspectos, pretendemos analisar o impacto de dimensões positivas e negativas das relações e as diferenças na percepção das relações pai-adolescente/mãe-adolescente no processo de influência das hetero-representações nas auto-representações através das meta-representações.

6. Resumo

De acordo com a hipótese do *looking-glass self* a *auto-representação* resulta da interacção com *outros específicos* e é um reflexo da percepção que o indivíduo tem da representação que outros têm de si (Cooley, 1902/1964). Esta ideia é muito apelativa, mas empiricamente tem obtido resultados contraditórios. Se por um lado, um conjunto de estudos tem argumentado que a ausência de precisão específica dos indivíduos poderá estar a indicar que a construção da *auto-representação* se desenvolve por processos alternativos aos propostos pela hipótese do *looking-glass self*, assumindo que são os processos intraindividuais os principais responsáveis pela construção da *auto-representação*, por outro, estudos no contexto familiar e de relações românticas têm demonstrado que o contexto em que a hipótese é testada é relevante e que os *outros significativos* influenciam a *auto-representação* dos indivíduos. Estudos com casais e estudos desenvolvidos no contexto familiar têm verificado a influência da *hetero-representação* de *outros significativos* na *auto-representação* é mediada pela *meta-representação*, i.e. a hipótese do *looking-glass self*.

Contudo, as críticas à hipótese do *looking-glass self* não se esgotam no contexto em que a hipótese é testada. Apesar dos estudos com casais demonstrarem o papel de um *outro significativo*, os estudos com crianças com a inclusão de diferentes *outros significativos* colocam algumas questões sobre a especificidade da influência dos *outros significativos*. Evidência empírica tem demonstrado que as crianças têm uma noção geral sobre a forma como são vistos por pais, professores e pares. Para além disso, os estudos realizados sobre a precisão da *meta-representação* têm demonstrado que a precisão ao nível da díade (*i.e.* precisão específica à relação) é menos frequente, verificando-se maioritariamente uma precisão generalizada.

Este conjunto de resultados tem sido interpretado como estando de acordo com a proposta de Mead (1934), em que é proposto que a *auto-representação* é influenciada por *outros em geral* – o *outro generalizado*. A evidência empírica da influência dos outros na *auto-representação* é contraditória, na medida que existem estudos que dão suporte à hipótese da influência do *outro generalizado* e estudos que dão suporte à influência de *outros significativos e específicos*. Assim, no sentido de contribuir para a compreensão deste processo de influência dos outros na *auto-representação* dos indivíduos, têm-se observado um crescente interesse pela análise das condições em que se verifica a hipótese do *looking-glass self* e, em particular, a influência de *outros específicos*. Duas linhas de investigação têm tentado dar resposta a esta questão.

Uma das abordagens para a compreensão da influência específica têm-se centrado nas dimensões avaliadas, defendendo que determinados *outros significativos* têm um papel mais relevante na auto-percepção das crianças em determinadas dimensões. Por exemplo, num estudo com crianças dos 8 aos 9 anos foi demonstrado que os pais tinham influência em todas as dimensões e os professores tinham influência na dimensão escolar (Nurra & Pansu, 2009). A outra abordagem, é a análise das condições em que se verifica a influência de *outros específicos* considerando a influência de variáveis do alvo, como o género e a idade, bem como características do observador (ser pai, mãe, professor, par).

Apesar de se reconhecer a relevância dos *outros específicos* que têm sido considerados na hipótese do *looking-glass self*, poderá ainda pensar-se que nem todas as pessoas são usadas como fontes importantes da *auto-representação*, ou seja, que a especificidade das diferentes relações não tem sido analisada. Investigação na área das relações tem identificado diferenças na relação pai-filho/filha e mãe-filho/filha. Por exemplo, Eccles, Wigfield, Harold e Blumenfeld (1993) constataram que as mães têm um maior

impacto do que os pais no comportamento, nas crenças e nas atitudes dos adolescentes. Bussey e Bandura (1999) sugerem que a influência dos pais poderá ser mais forte para os filhos do mesmo gênero. Para além disso, tem sido demonstrado que as relações têm características específicas em termos do nível de suporte e de conflito e que estas características têm impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Apesar de se verificar a associação da percepção de suporte com alguns dos componentes da hipótese, a análise do seu papel no estudo da hipótese tem sido negligenciado.

A par das questões associadas com o teste da hipótese, constata-se que a maioria da investigação tem sido desenvolvida com crianças ou adultos (no caso dos estudos com casais), sendo ainda escassos os estudos com adolescentes. Tem sido reiterado neste trabalho a importância que a construção da *auto-representação* tem nesta fase de desenvolvimento. Na adolescência a aquisição de competências cognitivas e sociais possibilita que a forma como os indivíduos se pensam mude, se complexifique e adquira uma multiplicidade de auto-representações. Concomitantemente, as transformações físicas, psicológicas e sociais que ocorrem na adolescência criam desafios importantes à forma como os indivíduos se pensam. Deste modo, os adolescentes estão, internamente, num processo construção da sua *auto-representação*, a tentar dar coerência e sentido a quem são. Este processo de construção da *auto-representação* na adolescência não é também alheio às pressões externas. Como referido, apesar de ser reconhecida a importância dos pares nesta fase de desenvolvimento, reconhece-se também que os pais continuam a desempenhar um papel relevante no desenvolvimento dos adolescentes. Neste sentido importa compreender o papel que as representações dos pais têm sobre os filhos têm na forma como os adolescentes pensam sobre si, *i.e.* testar a hipótese do *looking-glass self* na relação pais-adolescentes.

A análise da hipótese do *looking-glass self* não poderia terminar sem a referência a duas questões metodológicas relevantes que têm marcado os estudos desenvolvidos. Primeiro, em geral, verifica-se que a análise da hipótese com crianças tem sido feita ao nível da percepção de competência, ou seja de aspectos avaliativos do auto-conceito. Por contraste, os estudos com adultos centraram-se principalmente em medidas da *auto-representação* (e.g., medida através de um conjunto de atributos). Se tivermos em consideração que a forma como as crianças e adolescentes se pensam integra ambos os aspectos avaliativos e cognitivos da representação de si, importa compreender como se processa a influência dos pais ao nível da *auto-representação* de crianças e adolescentes.

Em segundo lugar, apesar de esta ser uma hipótese antiga e bastante estudada, muitos dos estudos têm utilizado métodos correlacionais para analisar a relação entre os elementos da hipótese. Em menor número encontram-se os estudos que testam a mediação (através de métodos de regressão) e, menos ainda, os estudos que recorreram a modelos de equações estruturais (apenas foi encontrado um estudo que utilizou este método - Bois et al., 2005). Tem sido consistentemente defendido que o recurso à análise através de correlações não é o mais indicado para a análise da hipótese do *looking-glass self*, na medida em que não permite o teste da estrutura causal proposta nem o controlo dos efeitos das diferentes variáveis.

A revisão da literatura e da investigação sobre a hipótese do *looking-glass self* permitiu a identificação de um conjunto de questões teóricas e metodológicas relevantes. Neste trabalho pretendemos contribuir para a compreensão do processo de influência dos outros significativos através do teste da hipótese e da análise de algumas das condições que potenciam a influência dos outros. A resposta à pergunta *quem sou eu* não se esgota na influência dos outros, mas como exposto ao longo deste trabalho, a *auto-representação* desenvolve-se num contexto social e relacional, sendo por isso relevante explorar o papel da influência dos outros.

II. Estudo Empírico

Objectivos

A hipótese de Cooley (1902/1964) sobre o processo de construção da *auto-representação* tem sido confirmada na relação entre a *meta-representação* e a *auto-representação*. Contudo, os resultados são inconclusivos relativamente à relação entre a *hetero-representação* e a *meta-representação* (Kenny & DePaulo, 1993; Shrauger & Schoeneman, 1979). A inconsistência dos resultados conduziu à proposta de mecanismos alternativos para a compreensão do processo de construção da *auto-representação*, mas conduziu também à investigação sobre as condições que potenciam a influência dos *outros*. A evidência empírica proveniente dos estudos sobre a precisão da *meta-representação* com adultos e de estudos sobre o impacto da *hetero-representação* na *auto-representação* com crianças e adolescentes, indica que as características do observador e do alvo, como o sexo e a idade, têm um papel relevante na compreensão da influência dos outros na *auto-representação* (Brewin, Andrews, & Furnham, 1996; Cole, 1991; Cole et al., 2001; Cole et al., 1997; Felson, 1990; Hergovich et al., 2002; Little & Card, 2005; Malloy et al., 1995; McGrath & Repetti, 2000; Salley et al., 2010). No entanto, o teste do papel destas variáveis na hipótese do *looking-glass self* não tem sido analisado. Assim, o primeiro objectivo do presente estudo é o teste da hipótese do *looking-glass self* na relação entre adolescentes e os respectivos pai e mãe. Posteriormente, com o objectivo de contribuir para a compreensão do processo de influência de *outros significativos* na *auto-representação*, será analisado o papel das variáveis do observador e do alvo no teste da hipótese do *looking-glass self*.

Para além da importância reconhecida e demonstrada de variáveis intra individuais na compreensão da construção da *auto-representação*, a investigação tem também demonstrado que a percepção da relação está associada com a forma como os indivíduos pensam sobre si. Por exemplo, os estudos sobre a auto-estima demonstram que existe uma associação entre a forma como os indivíduos se sentem e a percepção de suporte das relações. No entanto, constata-se que quando a hipótese do *looking-glass self* é testada, os *outros significativos* são definidos pelo seu estatuto (e.g. pai) e não pelo significado da relação ou a percepção que os indivíduos têm da relação. Neste sentido, o estudo desenvolvido considera como *outros significativos*, os pais (pai e mãe), mas pretende aprofundar a compreensão do papel da relação com a análise do papel da percepção da relação com o pai e a mãe pelos adolescentes, no processo de construção da *auto-representação* proposto pela hipótese do *looking-glass self*.

Um outro aspecto que tem sido destacado na análise da influência da *hetero-representação* na *auto-representação* e, mais recentemente, no teste da hipótese do *looking-glass self* em estudos com crianças, é que a influência de determinados outros específicos pode ser maior em determinadas áreas, salientando deste modo a importância das dimensões avaliadas na explicação do processo de construção da *auto-representação*.

Em síntese, o estudo da influência da percepção de *outros significativos* sobre a percepção de competência de crianças e estudos sobre a precisão da *meta-representação* têm identificado um conjunto relevante de variáveis no processo de construção da *auto-representação*. Estes avanços na análise da hipótese do *looking-glass self* têm contribuído para a compreensão do processo de influência dos *outros*. E, mais recentemente, a hipótese do *looking-glass self* obteve suporte em estudos com crianças (Bois et al. 2005; Nurra & Pansu, 2009). Contudo, constata-se que existe uma lacuna na investigação sobre o teste da hipótese na adolescência. A adolescência é uma fase crítica no processo de construção da *auto-representação* e a análise do teste da hipótese nesta fase de desenvolvimento poderá contribuir para a compreensão do processo de construção da *auto-representação* na adolescência e o papel de *outros significativos* neste processo.

Por fim, a nível metodológico, constata-se que muitos dos estudos têm usado métodos correlacionais para analisar a associação entre as variáveis da hipótese e apenas um estudo recente utilizou o modelo de equações estruturais na análise da hipótese de mediação da influência das percepções dos pais na auto-percepção dos filhos pela *meta-percepção* em relação à competência no desporto (Bois et al., 2005), existe portanto uma lacuna na forma como a hipótese do *looking-glass self* tem sido testada.

Assim, este estudo tem por objectivo geral analisar o processo de construção da *auto-representação* de adolescentes dos 12 aos 16 anos tendo por base a hipótese de *looking-glass self*. Deste modo, foram definidos os seguintes objectivos específicos: (1) testar a hipótese de mediação da *meta-representação* (i.e., o que os adolescentes pensam que o pai e a mãe pensam sobre o adolescente) na relação entre a *hetero-representação* (i.e., o que o pai e a mãe pensam sobre o filho/filha) da mãe e do pai e a *auto-representação* dos adolescentes dos 12 aos 16 anos; (2) testar o papel moderador do sexo e da idade do adolescente na força da relação entre a hetero-representação e a meta-representação; (3) testar as diferenças em função das dimensões avaliadas – *instrumental*, *social*, *emocional* e *oposição* no processo de influência da hetero-representação na meta-representação; (4) testar o papel moderador do tipo de relação – ser pai ou ser mãe no impacto da hetero-representação na meta-

representação; (5) testar o papel moderador da percepção de suporte e de interacção negativa na relação adolescente-mãe e adolescente-pai na relação entre a hetero-representação e a meta-representação; (6) testar a hipótese através de modelos de equações estruturais.

Hipóteses

Face aos objectivos expostos foi definido um conjunto de hipóteses a testar que passamos a descrever de seguida.

Em primeiro lugar, é necessário testar se as dimensões de conteúdo identificadas e validadas para a *auto-representação* dos adolescentes através do estudo 5 e 6, são válidas na organização da *meta-representação* e *hetero-representação* do pai e mãe.

Hipótese 1: Os atributos da *hetero-representação*, *meta-representação* e *auto-representação* convergem em factores coerentes que são discriminantes em termos de aspectos de conteúdo da representação.

Após a identificação das dimensões de conteúdo para a *auto-representação*, *meta-representação* e *hetero-representação* de pai e mãe, é possível, então, testar a segunda hipótese deste estudo *i.e.* a hipótese do *looking-glass self*:

Hipótese 2a: O conteúdo das dimensões da *meta-representação* medeia a relação entre o conteúdo da hetero-representação da mãe e a *auto-representação* dos adolescentes.

Hipótese 2b: O conteúdo das dimensões da *meta-representação* medeia a relação entre o conteúdo da hetero-representação do pai e a *auto-representação* dos adolescentes.

Após o teste da hipótese do *looking-glass self*, será testado o papel moderador do conjunto de variáveis referidas anteriormente nos objectivos do presente estudo. Assim, será testado o papel do tipo de dimensão, das variáveis do alvo – sexo e idade e do tipo de relação. Para além disso, será ainda explorado o papel da percepção dos adolescentes sobre a relação adolescente-pais.

Hipótese 3: A relação entre a *hetero-representação* do pai e da mãe e a *meta-representação* do adolescente é mais forte na dimensão instrumental e oposição do que nas outras dimensões, na medida em que estas são dimensões em que os atributos correspondem a características mais observáveis (dimensão *instrumental* – organizado, desarrumado, trabalhador e responsável; dimensão *oposição* – teimoso e refilão) comparativamente com as

outras dimensões (dimensão *social* – simpático, divertido, amigo, prestável; dimensão emocional – triste e só).

Uma das características do alvo que se tem revelado mais relevante na análise do processo de construção da *auto-representação* é o sexo. Assim, tendo em consideração a revisão dos estudos apresentados que dão conta de uma influência mais forte das mães do que dos pais e de uma maior precisão das raparigas do que dos rapazes, foram definidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 4: A relação entre a *hetero-representação* do pai e da mãe e a *meta-representação* das raparigas é mais forte do que a relação da *hetero-representação* do pai e da mãe e a *meta-representação* dos rapazes;

Hipótese 5: A *hetero-representação* da mãe tem uma associação mais forte com a *meta-representação* dos adolescentes do que a *hetero-representação* do pai e a *meta-representação* dos adolescentes.

Por fim, uma outra característica do alvo tem sido identificada como relevante – a idade.

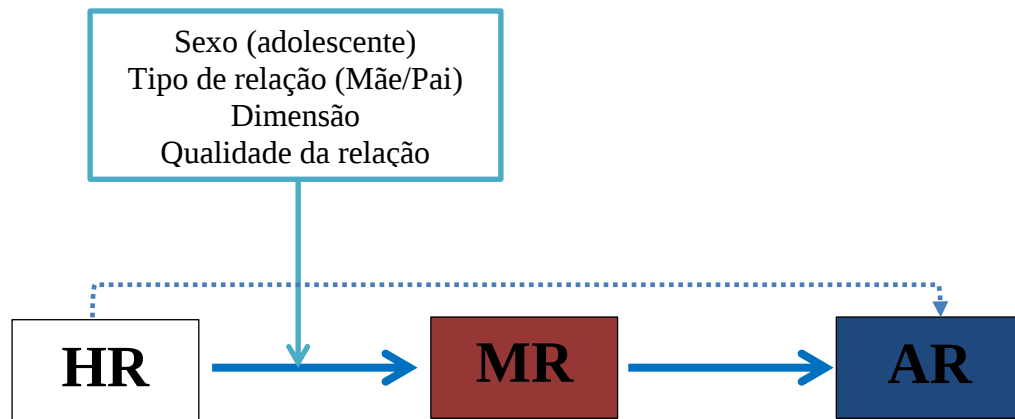
Hipótese 6: A relação entre a *hetero-representação* do pai e da mãe e a *meta-representação* dos adolescentes é mais forte no grupo mais novo (dos 12 aos 14 anos) do que no grupo mais velho (dos 14 aos 16 anos).

Se, como Cooley (1902/1964) descreveu, é durante a interacção social com outros significativos que os indivíduos incorporam a percepção que os outros têm de si, é expectável que a *auto-representação* seja influenciada pela qualidade das interacções com os outros. No domínio do estudo da auto-estima tem sido identificada uma associação positiva entre o suporte e a auto-estima. Neste trabalho pretendemos explorar o papel da percepção da relação (suporte e interacção negativa) com a mãe e com o pai na relação entre a *hetero-representação* e a *meta-representação*.

Em síntese, pretende-se testar a hipótese do *looking-glass self* - a relação entre a *hetero-representação* do pai/da mãe e a *auto-representação* dos adolescentes é mediada pela *meta-representação* que os adolescentes têm da forma como são representados pelo pai/pela

mãe. Posteriormente, será analisado o papel dos moderadores: dimensão avaliada, sexo, idade, tipo de relação, e percepção da qualidade da relação pelos adolescentes (Figura 3).

Figura 3. Modelo de mediação moderada da hipótese do *looking-glass self*



Estudo 7

Método

Participantes

Participaram neste estudo 221 adolescentes e respectivos pais. Destes 221 casos, 195 incluíram a resposta de ambos os pais e 26 contaram apenas com a resposta de um dos pais (em 22 casos apenas foram obtidas as respostas da mãe e em 4 casos apenas foram obtidas as respostas do pai).

Os adolescentes (58.6% do sexo feminino) que participaram no estudo tinham entre 12 e 16 anos ($M=13.7$; $DP=1.24$) e, em termos de escolaridade, 35.1% frequentavam o sétimo ano, 39.4% o oitavo ano, 16.8% o nono ano e o 8.7% o décimo ano de escolaridade. Uma análise mais pormenorizada do desempenho escolar permite verificar que 29% refere nunca ter reprovado um ano; 66.5% afirmam já ter reprovado (44 adolescentes afirmam ter reprovado 1 vez; 20 adolescentes reprovaram 2 vezes; e um jovem refere ter reprovado 3 vezes) e 4.5% dos adolescentes não responderam a esta questão.

Por fim, a análise do agregado familiar mostra que em 80.5% dos casos os adolescentes vivem com o pai e 14.5% referem não viver com o pai (5% não responderam a esta questão). A quase totalidade dos adolescentes (91.9%) vive com a mãe e apenas 1.8% refere não viver com a mãe (6.3% dos adolescentes não responderam a esta questão).

No que se refere aos pais e mães que participaram no estudo, verifica-se que as mães tinham entre 28 e 56 anos ($M=40.53$; $DP=4.64$) e os pais entre 31 e 60 anos ($M=43.66$; $DP=4.92$). Pais e mães apresentam uma percentagem semelhante em termos de grau de escolaridade. Assim, 22% dos pais tinham o 1º ciclo; 17.6% o 2º ciclo; 22,5% o 3º ciclo; 18.7% o ensino secundário e 19.2% o ensino superior. No caso das mães, 20% tinham o 1º ciclo; 18.4% o 2º ciclo; 19,5% o 3º ciclo; 18.4% o ensino secundário e 23.8% o ensino superior.

Medidas

Adolescentes

Auto-representação – “Questionário como é que eu sou” (versão reduzida)

A versão reduzida do questionário da *auto-representação* é constituída por 18 atributos (10 positivos e 8 negativos) identificados na análise factorial confirmatória dos atributos da *auto-representação* (estudo 6). Os atributos encontram-se organizados nas

seguintes dimensões: dimensão instrumental (5 atributos: responsável, organizado, desarrumado, trabalhador e mal comportado); dimensão social (4 atributos: carinhoso, simpático, amigo e prestável); dimensão inteligência (2 atributos: inteligente e esperto); dimensão emocional (3 atributos: triste, só e zangado); dimensão aparência física (2 atributos: bonito e feio); dimensão oposição (2 atributos: refilão e teimoso). Neste questionário é pedido aos adolescentes para se descreverem tendo por base uma escala tipo Likert de 5 pontos, de um (1) a “não sou nada assim” a cinco (5) “sou exactamente assim” (Anexo 6).

Meta-representação – “Questionário como é que eu acho que a minha mãe pensa que eu sou/ o meu pai pensa que eu sou”

O questionário relativamente ao que o jovem pensa que o pai (coluna da esquerda) e a mãe (coluna da direita) pensam sobre si era composto pelos mesmos 18 atributos que o questionário de *auto-representação*. Neste questionário era pedido aos jovens que indicassem o que pensavam que o pai e a mãe pensavam sobre si numa escala tipo Likert de 5 pontos, em que um (1) correspondia a “nada assim” até cinco (5) “exactamente assim” (Anexo 6).

Network of Relationships Inventory (NRI)

O *Network of Relationship Inventory* foi criado por Furman e Buhrmester (1985) com o objectivo de analisar a percepção que crianças e adolescentes têm dos diferentes elementos da sua rede social tendo por base a teoria de Robert Weiss (1974) sobre as provisões sociais.

Neste estudo foram incluídas as 7 provisões da teoria de Weiss (1974): laço de confiança; admiração; ajuda instrumental; afecto; companheirismo; intimidade; prestação de cuidados ao outro (*nurturance*); e 4 dimensões de interacção negativa: conflito; punição; antagonismo; crítica e uma dimensão de satisfação.

O questionário inclui 39 questões que avaliam as seguintes 13 qualidades das relações: companheirismo (e.g., 1. Quanto do teu tempo livre passas com esta pessoa?); ajuda instrumental (e.g., 16. Até que ponto é que esta pessoa te ajuda a compreender ou a resolver coisas?); afecto (e.g., 7. Até que ponto é que achas que esta pessoa gosta de ti?); laço/relação de confiança (e.g., 9. Até que ponto é que achas que esta relação se vai manter aconteça o que acontecer?); cuidar dos outros (*nurturance*) (e.g., 6. Até que ponto é que tu ajudas esta pessoa a fazer coisas que ela não consegue fazer sozinha?); intimidade (e.g., 18. Até que ponto é que partilhas os teus segredos e sentimentos com esta pessoa?); admiração (e.g., 8. Até que ponto é que esta pessoa te trata como se te admirasse e respeitasse?); suporte (e.g., 10. Com que

frequência é que recorres a esta pessoa para ela te dar apoio nos teus problemas pessoais?); satisfação (e.g., 12. Até que ponto é que estás satisfeito(a) com a tua relação com esta pessoa?); antagonismo (e.g., 4. Até que ponto é que tu e esta pessoa se irritam uma com a outra?); crítica (e.g., 25. Com que frequência é que esta pessoa te critica?); conflito (e.g., 23. Até que ponto é que tu e esta pessoa discutem uma com a outra?); punição (e.g., 13. Até que ponto é que esta pessoa te castiga?) (Anexo 6).

A resposta aos itens é dada numa escala de tipo Likert de cinco pontos em que (1) corresponde a “Nada” e cinco (5) a “Muitíssimo” no caso das questões iniciadas com a expressão “Até que ponto” e (1) corresponde a “Nunca” e cinco (5) a “Sempre” no caso das questões iniciadas com “Com que frequência”. Para cada questão é pedido aos participantes que avaliem a relação com a mãe e o pai.

Cada uma das dimensões é composta por 3 itens e organizam-se normalmente em dois factores: suporte social e interacções negativas. A medida de suporte social resulta das médias dos valores obtidos nas seguintes escalas: companheirismo (*companionship*); ajuda instrumental; afecto; laço/relação de confiança; cuidar dos outros (*nurturance*); intimidade; admiração; suporte; satisfação. O factor de interacções negativas é obtido através das médias dos valores das escalas: antagonismo; crítica; conflito e punição.

O NRI tem sido utilizado com crianças desde o segundo ano de escolaridade até jovens adultos que frequentam o ensino superior e em diferentes países (EUA, Brasil e Costa Rica). Os resultados obtidos em termos das qualidades psicométricas do instrumento apontam para uma boa consistência interna dos factores Suporte e Interação Negativa ($=.80$) (Buhrmester & Furman, 1987; Connolly & Konarski, 1992; Gavin & Furman, 1992; DeRosie & Kupersmidt, 1991; Van Horn & Marques, 2000). Estes factores também mostraram estabilidade após o período de 1 mês (correlação de .66 a .70) (Connolly & Konarski, 1992, citados por Furman, 1996).

Pais

Hetero-representação – “Como é que pensa que o seu filho/sua filha é”

Neste questionário era pedido ao pai e à mãe (em questionários independentes) para descreverem o filho ou a filha tendo por base o mesmo conjunto de 18 atributos utilizado nos questionários descritos anteriormente. Numa escala tipo Likert de 5 pontos, em que um (1) correspondia a “não é nada assim” até cinco (5) “é exactamente assim”, o pai/a mãe

indicavam se consideravam que o atributo apresentado descrevia ou não o filho/a filha (Anexo 7).

Procedimento

Inicialmente foram contactadas escolas públicas do concelho de Lisboa, Castelo Branco e Mafra, no sentido de obter a autorização para a realização do estudo. Concedida a autorização das escolas, seguiu-se a distribuição dos pedidos de autorização aos pais, bem como um envelope com os questionários, tendo estes sido depois devolvidos num envelope fechado na escola. A taxa de autorização dos pais para a participação dos adolescentes no estudo foi de 80%. Já no que se refere à resposta aos questionários, observou-se uma taxa de resposta de 76% de mães e 65% de pais.

Após obtida a autorização dos pais, foram aplicados, em contexto de sala de aula, os questionários aos adolescentes. Esta aplicação teve uma duração aproximada de trinta minutos, sendo no início explicado aos adolescentes que estávamos a realizar um estudo sobre a forma como adolescentes da sua idade pensavam sobre si e a relação que tinham com os pais. Era ainda explicado que a sua participação era voluntária e que estava garantida a confidencialidade e anonimato dos resultados. Depois, procedia-se à apresentação das instruções de cada um dos questionários.

Resultados

Os resultados vão ser apresentados em três partes. Na primeira parte serão apresentadas as análises preliminares da estrutura das medidas, incluindo a análise factorial exploratória e confirmatória das medidas. Na segunda parte, após a validação das medidas, será testada a hipótese de mediação do *looking-glass self*. E, por fim, na terceira parte será analisado o papel dos moderadores considerados neste estudo – tipo de dimensão, sexo, idade, tipo de relação e percepção da relação (que inclui o suporte e a interacção negativa).

1 - Análises preliminares

No estudo seis foi realizada uma análise factorial confirmatória da medida de *auto-representação* de adolescentes dos 12 aos 16 anos. No presente estudo a par da *auto-representação* foram também medidas a *meta-representação* (i.e., o que os adolescentes pensam que o pai e a mãe pensam sobre o adolescente) e a *hetero-representação* do pai e mãe (i.e., o que o pai e a mãe pensam sobre o filho/a filha). Como descrito, a *meta-representação*

e a *hetero-representação* foram medidas com base nos mesmos 18 atributos identificados na análise factorial confirmatória da *auto-representação*.

Neste sentido, antes de analisarmos o processo de mediação da influência da *hetero-representação* dos pais na *auto-representação* dos adolescentes através das meta-representações, importa confirmar a organização dos atributos na medida de *meta-representação* e da *hetero-representação* do pai e da mãe.

1.1. Análise factorial exploratória da meta-representação e hetero-representação do pai e da mãe

Com o objectivo de identificar as dimensões subjacentes aos 18 atributos da *meta-representação* (relativo à mãe e ao pai) e da *hetero-representação* (da mãe e do pai) foi realizada uma análise factorial exploratória através do método *Principal Axis Factoring*. A adequação do uso dos modelos factoriais foi verificada através do teste de Bartlett e da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os factores extraídos foram sujeitos a uma rotação ortogonal através do método Varimax. De seguida, seleccionaram-se os itens que possuíam um nível de saturação superior a .40 e que apresentavam uma diferença de peso factorial entre dimensões superior a .20 (*i.e.*, identificação de atributos representativos das dimensões), à semelhança dos critérios usados no estudo seis. A identificação dos factores teve por base a observação do *screeplot* e o critério de Kaiser (ou seja, foram apenas considerados os factores com *eigenvalue* superior a 1).

Meta-representação da Mãe

O teste de Bartlett permitiu rejeitar a hipótese de que as matrizes subjacentes aos itens em análise são matrizes de identidade ($\chi^2=1070,937$; $p<.001$), isto é, existem correlações diferentes de zero para além das observadas na diagonal da matriz de correlações, as quais são susceptíveis à factorização. A estatística de KMO apresenta um valor médio (KMO=.77), indicando que as correlações verificadas na matriz são suficientemente fortes para que se possa extrair factores.

Na análise factorial dos 18 atributos da medida de *meta-representação* da mãe (*i.e.*, o que os adolescentes pensam que a mãe pensa sobre o adolescente) verifica-se que dois itens não correspondem aos critérios estabelecidos (zangado e mal-comportado), pelo que foram retirados da análise. Relativamente à organização dos restantes dezasseis atributos verifica-se

que estes se organizam em cinco dimensões responsáveis por 51.5% da variância explicada (Tabela 16).

Tabela 16. Dimensões da Meta-representação Mãe

	Factor				
	1	2	3	4	5
Organizado	.873				
Responsável	.708				
Desarrumado	-.607				
Trabalhador	.601				
Carinhoso		.751			
Amigo		.644			
Simpático		.564			
Prestável		.520			
Inteligente			.748		
Esperto			.628		
Bonito			.578		
Feio			-.466		
Refilão				.788	
Teimoso				.682	
Só					.709
Triste					.628
% Variância explicada	14.4	11.3	11.1	7.5	7.2
Alpha/R	.819	.734	.722	.548**	.508**

O primeiro factor, responsável por 14.4% da variância explicada, inclui 4 atributos relacionados com aspectos instrumentais – responsável, organizado, desarrumado e trabalhador ($\alpha=.819$). O segundo factor (11.3% da variância explicada) inclui 4 atributos relativos à sociabilidade – carinhoso, simpático, amigo e prestável ($\alpha=.734$). O terceiro factor (11.1% da variância explicada) inclui os itens inteligente, esperto, bonito e feio ($\alpha=.722$). O quarto factor (7.6% da variância explicada) inclui dois atributos negativos relativos à oposição na relação face aos outros – refilão e teimoso ($r=.548$, $p<.001$). O quinto factor (7.2% da variância explicada) é composto por 2 atributos relativos a aspectos emocionais negativo – triste e só ($r=.508$, $p<.001$).

Meta-representação da Pai

O teste de Bartlett permitiu rejeitar a hipótese de que as matrizes subjacentes aos itens em análise são matrizes de identidade ($\chi^2=1087,944$; $p<.001$), isto é, existem correlações diferentes de zero para além das observadas na diagonal da matriz de correlações, as quais

são susceptíveis à factorização. A estatística de KMO apresenta um valor médio (KMO=.79), indicando que as correlações verificadas na matriz são suficientemente forte para que se possa extrair factores.

Na análise factorial dos 18 atributos da medida de *meta-representação* do pai (*i.e.*, o que os adolescentes pensam que o pai pensa sobre o adolescente) verifica-se que, tal como sucedeu com a medida de *meta-representação* da mãe, os dois itens “mal-comportado” e “zangado” não correspondem aos critérios estabelecidos, tendo por isso sido retirados da análise. Relativamente à organização dos dezasseis atributos verifica-se que estes se organizam em cinco dimensões responsáveis por 53.3% da variância explicada (Tabela 17).

Tabela 17. Dimensões da Meta-representação Pai

	Factor				
	1	2	3	4	5
Organizado	.820				
Responsável	.665				
Trabalhador	.641				
Desarrumado	-.573				
Carinhoso		.730			
Amigo		.711			
Simpático		.665			
Prestável		.549			
Bonito			.695		
Inteligente			.658		
Esperto			.604		
Feio			-.563		
Refilão				.823	
Teimoso				.618	
Triste					.699
Só					.673
% Variância explicada	13.5	13.2	12.0	7.8	6.8
Alpha/R	.807	.791	.747	.537**	.526**

O primeiro factor, responsável por 13.5% da variância explicada, inclui 4 atributos relacionados com aspectos instrumentais da *auto-representação* – responsável, organizado, desarrumado e trabalhador ($\alpha=.807$). O segundo factor (13.2% da variância explicada) inclui 4 atributos relativos à sociabilidade – carinhoso, simpático, amigo e prestável ($\alpha=.791$). O terceiro factor (12.0% da variância explicada) inclui os itens inteligente, esperto, feio e bonito ($\alpha=.747$). O quarto factor (7.8% da variância explicada) inclui dois atributos negativos relativos à oposição na relação face aos outros – refilão e teimoso ($r=.537$, $p<.001$). O quinto

factor (6.8% da variância explicada) é composto por 2 atributos relativos a aspectos emocionais negativo – triste e só ($r=.526$, $p<.001$).

Hetero-representação Mãe

O teste de Bartlett permitiu rejeitar a hipótese de que as matrizes subjacentes aos itens em análise são matrizes de identidade ($\chi^2=727,074$; $p=.000$), isto é, existem correlações diferentes de zero para além das observadas na diagonal da matriz de correlações, as quais são susceptíveis à factorização. A estatística de KMO apresenta um valor médio ($KMO=.76$), indicando que as correlações verificadas na matriz são suficientemente forte para que se possa extrair factores.

Na análise factorial dos 18 atributos da medida de *meta-representação* da mãe (*i.e.*, o que a mãe pensa sobre o filho/a filha) verifica-se que quatro itens não correspondem aos critérios estabelecidos, nomeadamente, os itens “zangado”, “mal-comportado”, “bonito” e “feito”. Deste modo, estes itens foram retirados da análise. Os catorze atributos organizam-se em cinco dimensões responsáveis por 49.9% da variância explicada (Tabela 18).

Tabela 18. Dimensões da Hetero-representação Mãe

	Factor				
	1	2	3	4	5
Organizado	.815				
Trabalhador	.643				
Responsável	.638				
Desarrumado	-.525				
Amigo		.756			
Simpático		.733			
Prestável		.565			
Carinhoso		.500			
Esperto			.734		
Inteligente			.683		
Teimoso				.722	
Refilão				.662	
Só					.630
Triste					.548
% Variância explicada	14.3	12.7	9.0	7.9	6.0
Alpha/R	.769	.740	.562**	.500**	.371**

O primeiro factor, responsável por 14.3% da variância explicada, inclui 4 atributos relacionados com aspectos instrumentais – responsável, organizado, desarrumado e trabalhador ($\alpha=.77$). O segundo factor (12.7% da variância explicada) inclui 4 atributos

relativos à sociabilidade – carinhoso, simpático, amigo e prestável ($\alpha=.74$). O terceiro factor (9% da variância explicada) inclui os itens inteligente e esperto ($r=.56$, $p<.001$). O quarto factor (7.9% da variância explicada) inclui dois atributos negativos relativos à oposição na relação face aos outros – refilão e teimoso ($r=.50$, $p<.001$). O quinto factor (6.0% da variância explicada) é composto por 2 atributos relativos a aspectos emocionais negativo – triste e só ($r=.32$, $p<.001$).

Hetero-representação do Pai

O teste de Bartlett permitiu rejeitar a hipótese de que as matrizes subjacentes aos itens em análise são matrizes de identidade ($\chi^2=585,220$; $p=.000$), isto é, existem correlações diferentes de zero para além das observadas na diagonal da matriz de correlações, as quais são susceptíveis à factorização. A estatística de KMO apresenta um valor médio ($KMO=.74$), indicando que as correlações verificadas na matriz são suficientemente forte para que se possa extrair factores.

Na análise factorial dos 18 atributos da medida de *hetero-representação* do pai (*i.e.*, o que os pais pensam sobre o adolescente) verifica-se que cinco itens não correspondem aos critérios estabelecidos (mal-comportado, feio, bonito, inteligente e esperto). Estes foram retirados da análise. Relativamente à organização dos treze atributos verifica-se que estes se organizam em quatro dimensões responsáveis por 46.4% da variância explicada (Tabela 19).

Tabela 19. Dimensões da Hetero-representação Pai

	Factor			
	1	2	3	4
Amigo	.805			
Simpático	.700			
Carinhoso	.604			
Prestável	.496			
Organizado		.793		
Trabalhador		.631		
Responsável		.507		
Desarrumado		-.444		
Teimoso			.757	
Refilão			.723	
Zangado				.669
Triste				.582
Só				.530
% Variância explicada	14.7	12.8	9.8	9.1
Alpha/R	.743	.703	.562**	.656

O primeiro factor, responsável por 14.7% da variância explicada, inclui 4 atributos relativos à sociabilidade – carinhoso, simpático, amigo e prestável ($\alpha=.74$). O segundo factor (12.8% da variância explicada) inclui 4 atributos relacionados com aspectos instrumentais – responsável, organizado, desarrumado e trabalhador ($\alpha=.70$). O terceiro factor (9.8% da variância explicada) inclui dois atributos negativos relativos à oposição na relação face aos outros – refilão e teimoso ($r=.56$, $p<.001$). O quarto factor (7.9% da variância explicada) é composto por 3 atributos relativos a aspectos emocionais negativo – triste, só e zangado ($\alpha=.66$).

Síntese

Em geral, a dimensão instrumental é a dimensão responsável pela explicação de maior variância em todas as análises, com excepção da *hetero-representação* do pai em que a dimensão social é aquela que explica uma percentagem maior de variância. A maioria das medidas organizou-se nas cinco dimensões esperadas, com excepção da *hetero-representação* do pai que se organizou em apenas quatro dimensões. A dimensão instrumental, social, emocional e oposição reuniu consenso considerando todas as perspectivas. Já a dimensão aparência física e inteligência que tinham sido identificadas na medida de *auto-representação* não se organizaram da mesma forma considerando as diferentes perspectivas.

No que diz respeito à *meta-representação*, ou seja o que os adolescentes acham que os pais pensam sobre si, constata-se que quer na percepção do que os pais pensam, quer na percepção do que as mães pensam, os atributos se organizam nas mesmas dimensões. É relevante destacar que comparativamente com a organização da *auto-representação* (estudo 5 e 6) na meta-percepção a dimensão inteligência e aparência física encontram-se organizadas na mesma dimensão. As outras dimensões organizam-se de forma semelhante à medida de *auto-representação*, com excepção do atributo mal-comportado (dimensão instrumental) e zangado (dimensão emocional).

Relativamente à *hetero-representação* da mãe constata-se que os atributos relativos à aparência física não respeitaram os critérios considerados, resultado semelhante obtido na análise da *hetero-representação* do pai. Parece que a questão da aparência física que se organiza numa dimensão independente na *auto-representação* dos adolescentes, não é pensada da mesma forma pelos pais quando pensam sobre os filhos e pela forma como as dimensões das meta-representações se organizaram parece que os filhos têm consciência disso.

Na análise exploratória verificou-se que nem todos os atributos se organizavam nas mesmas dimensões considerando as diferentes perspectivas e/ou que nem todas as dimensões incluíam o mesmo número de atributos. Assim, optou-se por incluir nas medidas a usar no teste da mediação da influência da *hetero-representação* dos pais na *auto-representação* dos adolescentes através das meta-representações, apenas os atributos que se organizam nas mesmas dimensões na *auto-representação*, *meta-representação* e *hetero-representação*.

Deste modo, os itens - inteligente, esperto, bonito, feio, mal-comportado e zangado - não se organizaram nas mesmas dimensões para todos os respondentes e/ou não correspondiam aos critérios estabelecidos na análise factorial exploratória descrita anteriormente, tendo sido por isso retirados da análise. Apesar de terem sido retirados os atributos referidos, tal como se pode constatar na tabela 5, as dimensões apresentam níveis de consistência interna bons (entre .69 e .81) e níveis de correlação de Pearson moderados a elevados (entre .35 a .56).

Neste sentido, o teste da hipótese de mediação terá em consideração as quatro dimensões e os respectivos itens apresentados na Tabela 5. O teste da mediação será realizado através do modelo de equações estruturais no software AMOS 16.0 (Arbuckle, 2005).

Tabela 20. Auto-Representação, Meta-Representação e Hetero-Representação: atributos e dimensões comuns

Dimensões	AR	MR Mãe	MR Pai	HR Mãe	HR Pai
1. Instrumental	Organizado Responsável Desarrumado Trabalhador	Organizado Responsável Desarrumado Trabalhador	Organizado Responsável Desarrumado Trabalhador	Organizado Responsável Desarrumado Trabalhador	Organizado Responsável Desarrumado Trabalhador
Alpha	.77	.82	.81	.77	.74
2. Social	Simpático Carinhoso Amigo Prestável	Simpático Carinhoso Amigo Prestável	Simpático Carinhoso Amigo Prestável	Simpático Carinhoso Amigo Prestável	Simpático Carinhoso Amigo Prestável
Alpha	.69	.73	.79	.74	.70
3. Oposição	Refilão Teimoso	Refilão Teimoso	Refilão Teimoso	Refilão Teimoso	Refilão Teimoso
R	.47**	.55**	.54**	.50**	.56**
4. Emocional	Só Triste	Só Triste	Só Triste	Só Triste	Só Triste
R	.46**	.51**	.53**	.37**	.35**

1.2. Análise factorial confirmatória da estrutura da auto-representação, meta-representação, hetero-representação e do NRI

Após a identificação dos atributos a incluir no teste da mediação da *hetero-representação* do pai/da mãe e a *auto-representação* dos adolescentes pela *meta-representação*, procedeu-se à análise da validade de constructo, nomeadamente a validade factorial. Assim, as medidas de *auto-representação*, *meta-representação* e *hetero-representação* da mãe e do pai, compostas por um total de 12 itens foram sujeitas a uma análise factorial confirmatória utilizando o software AMOS 16.0 (Arbuckle, 2005). Para avaliar a qualidade do modelo considerou-se que o ajustamento do modelo aos dados era bom para valores de CFI e GFI superiores a 0.9, para valores de RMSEA inferiores a .06 com uma probabilidade não significativa (<0.05) e $X^2/df < 2$ (ver por exemplo, Schumacker & Lomax, 1996).

Os pressupostos do modelo factorial confirmatório, nomeadamente a normalidade dos itens multivariados e a inexistência de *outliers* foram avaliados pelos coeficientes de forma (*Skewness* e *Kurtosis*) e pela distância de Mahalanobis quadrada, respectivamente. Considerou-se que os coeficientes de assimetria superiores a 3, em valor absoluto, e os coeficientes de achatamento superiores a 10, em valor absoluto, apresentam problemas de sensibilidade e desvio significativo da normalidade (ver por exemplo, Kline, 1998). À semelhança do procedimento seguido no estudo 6, foi utilizado o método bootstrap (Byrne, 2010) nos casos em que se verificaram problemas de desvio à normalidade.

A análise dos índices de ajustamento dos modelos permite constatar que em todos os modelos os valores dos índices CFI, GFI e RMSEA se encontram dentro dos critérios de ajustamento definidos indicando um bom ajustamento dos modelos aos dados em análise (Tabela 21).

Tabela 21. Valores das estatísticas de ajustamento para os modelos de AR, MR e HR

	Valores de Referência de Ajustamento do modelo	AR	MR mãe	MR pai	HR mãe	HR pai
X ² /df	< 2	1.839	1.750	1.667	1.692	1.480
CFI	>.90	.92	.94	.95	.94	.95
GFI	>.90	.94	.94	.94	.94	.94
RMSEA	<.06	.06	.06	.06	.06	.05

1.2.1. Estrutura da Auto-Representação

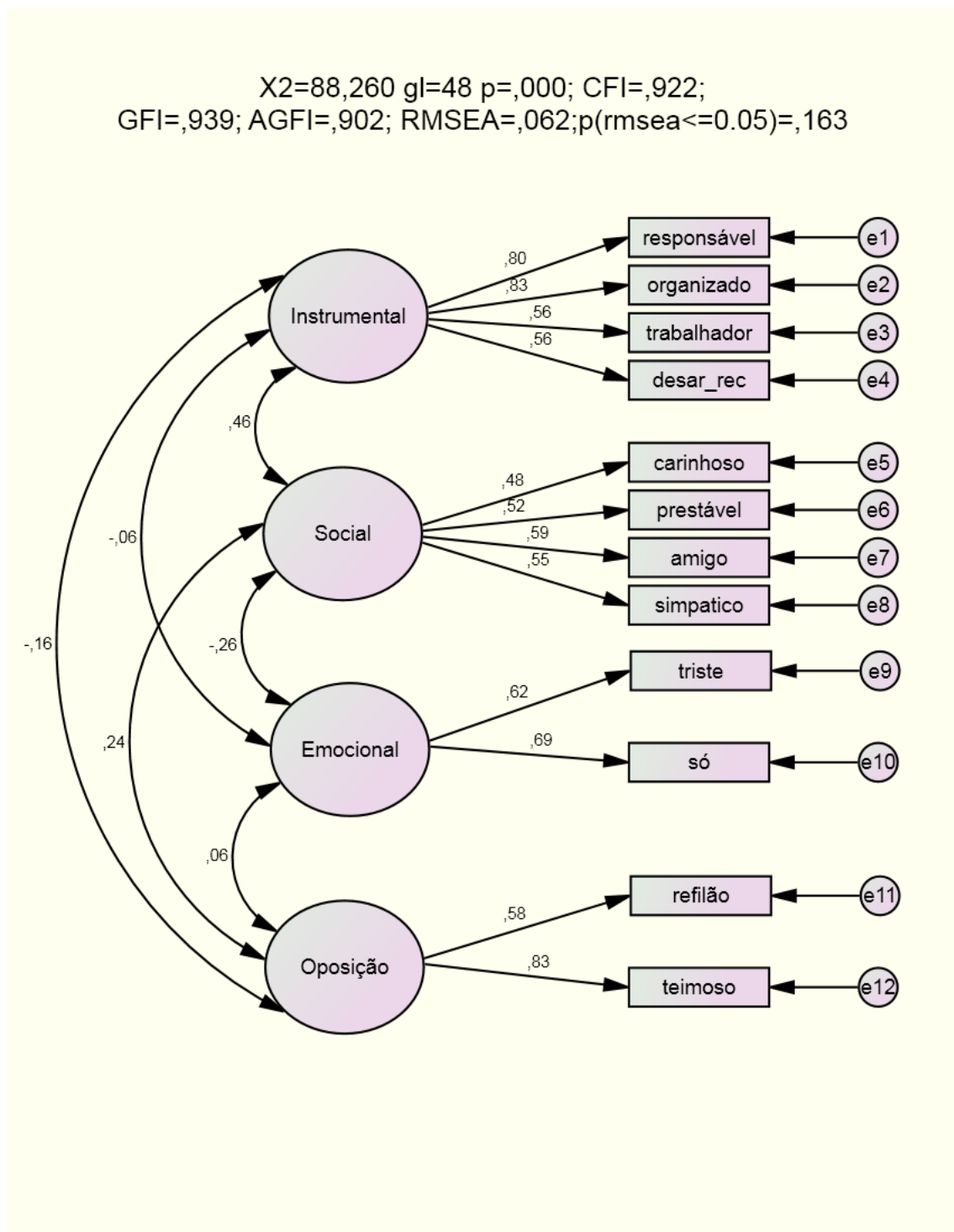
Na tabela apresentada abaixo apresentam-se os valores mínimos (min) e máximos (max), de assimetria (Sk) e achatamento (Ku) para os itens das escalas. À exceção dos itens amigo e simpático (dimensão 2), e dos itens da dimensão 3, todos os outros itens apresentam coeficientes de assimetria inferiores a 3 (em valor absoluto). Todos os itens apresentam coeficientes de achatamento inferiores a 10 (em valor absoluto). Assim, à exceção dos itens indicados, não existem problemas severos ao nível da sensibilidade dos itens, nem de afastamento à distribuição normal (ver por exemplo, Kline, 1998).

Tabela 22. Estatística descritiva dos atributos da auto-representação

	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Responsável	1	5	-,387	-2,350	-,336	-1,020
Organizado	1	5	-,237	-1,441	-,553	-1,679
Trabalhador	1	5	-,142	-,862	-,410	-1,244
Desarrumado	1	5	-,080	-,487	-,990	-3,006
Carinhoso	1	5	-,208	-1,261	-,147	-,445
Simpático	1	5	-1,013	-6,150	1,918	5,820
Prestável	2	5	-,367	-2,226	-,206	-,624
Amigo	3	5	-1,180	-7,162	,326	,989
Só	1	5	1,410	8,560	1,216	3,691
Triste	1	5	1,246	7,565	1,248	3,787
Teimoso	1	5	-,533	-3,235	-,626	-1,898
Refilão	1	5	-,345	-2,093	-,559	-1,696

A análise do modelo da *auto-representação* com quatro factores apresenta bons índices de ajustamento (CFI=.92; GFI=.94; RMSEA=.06). Na Figura 1 são apresentados os pesos factoriais e a fiabilidade individual dos itens de cada factor, bem como as correlações entre factores. Relativamente aos pesos factoriais dos atributos constata-se que os atributos apresentam pesos factoriais superiores ou iguais a .50 à exceção do atributo ‘carinhoso’ que apresenta um peso factorial igual a .48. A análise da relação entre factores permite constatar que as correlações são, em geral, fracas a moderadas.

Figura 4. Modelo da medida de Auto-Representação de adolescentes dos 12 aos 16 anos



1.2.2. Estrutura da Meta-Representação (Mãe)

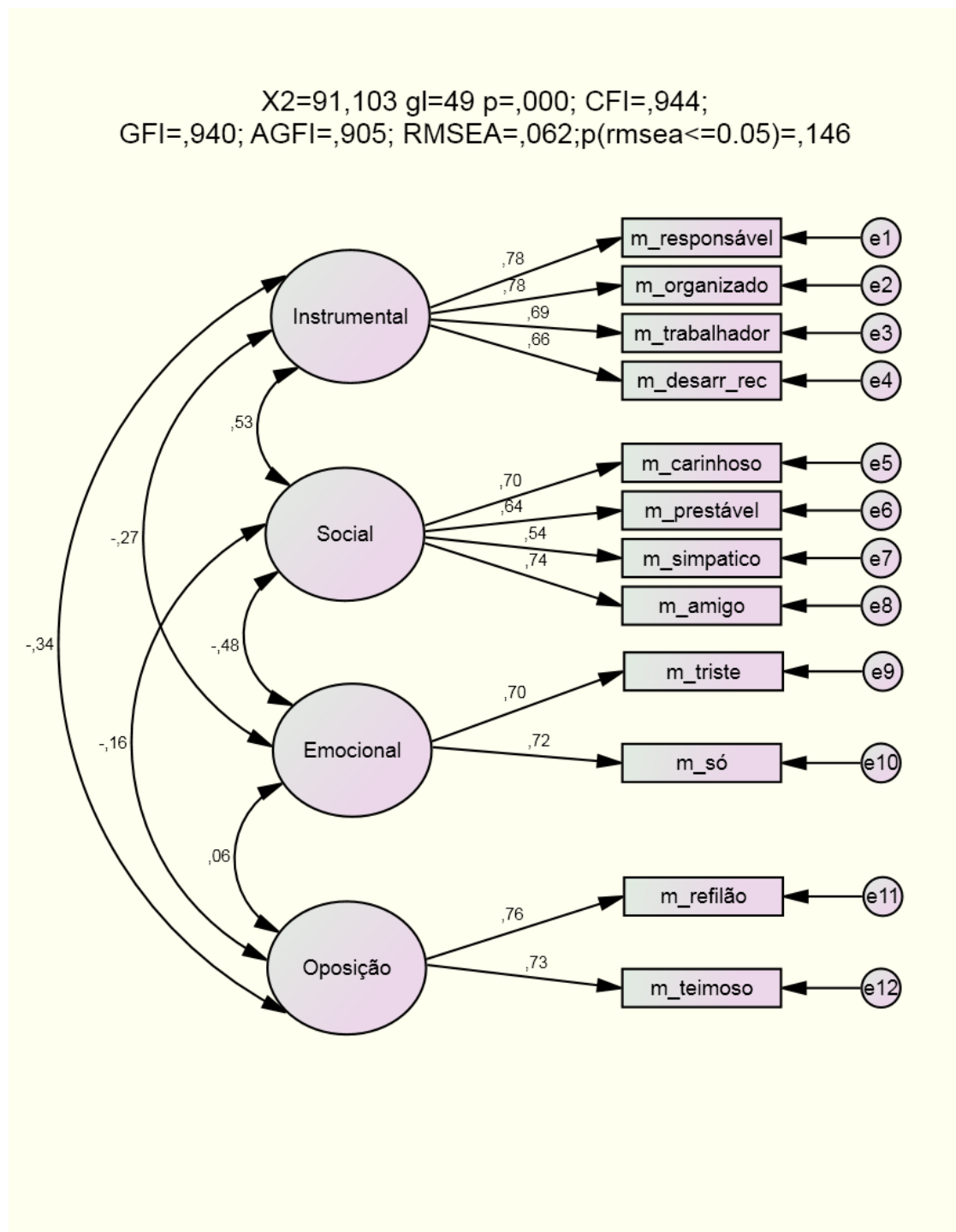
A análise da sensibilidade dos itens é apresentada na Tabela 8. À excepção dos itens amigo, carinhoso e simpático (dimensão 2), e os itens da dimensão 3, todos os outros itens apresentam coeficientes de assimetria inferiores a 3 (em valor absoluto). Todos os itens apresentam coeficientes de achatamento inferiores a 10 (em valor absoluto) (Tabela 23). Assim, à excepção dos itens indicados, não existem problemas severos ao nível da sensibilidade dos itens, nem de afastamento à distribuição normal (ver por exemplo, Kline, 1998).

Tabela 23. Estatística descritiva dos atributos da meta-representação

	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Responsável	1	5	-,462	-2,634	-,523	-1,490
Organizado	1	5	-,282	-1,607	-,715	-2,039
Trabalhador	1	5	-,212	-1,210	-,551	-1,570
Desarrumado	1	5	,183	1,046	-1,074	-3,062
Amigo	2	5	-1,247	-7,108	1,106	3,153
Simpático	1	5	-1,031	-5,878	,813	2,318
Prestável	1	5	-,694	-3,957	-,088	-,251
Carinhoso	1	5	-,751	-4,280	,301	,857
Triste	1	5	1,471	8,387	1,782	5,080
Só	1	5	1,641	9,355	2,198	6,267
Refilão	1	5	-,469	-2,675	-,788	-2,245
Teimoso	1	5	-,416	-2,371	-,994	-2,834

A análise do modelo da *meta-representação* da mãe (*i.e.*, o que os adolescentes pensam que a mãe pensa sobre eles) com quatro factores apresenta bons índices de ajustamento (CFI=.94; GFI=.94; RMSEA=.06). Na figura 2 são apresentados os pesos factoriais e a fiabilidade individual dos itens de cada factor, bem como as correlações entre factores. Relativamente aos pesos factoriais dos atributos constata-se que os atributos apresentam pesos factoriais superiores ou iguais a .50. A análise da relação entre factores permite constatar que as correlações são, em geral, fracas a moderadas.

Figura 5. Modelo da medida de Meta-Representação da mãe



1.2.3. Estrutura da Hetero-Representação (Mãe)

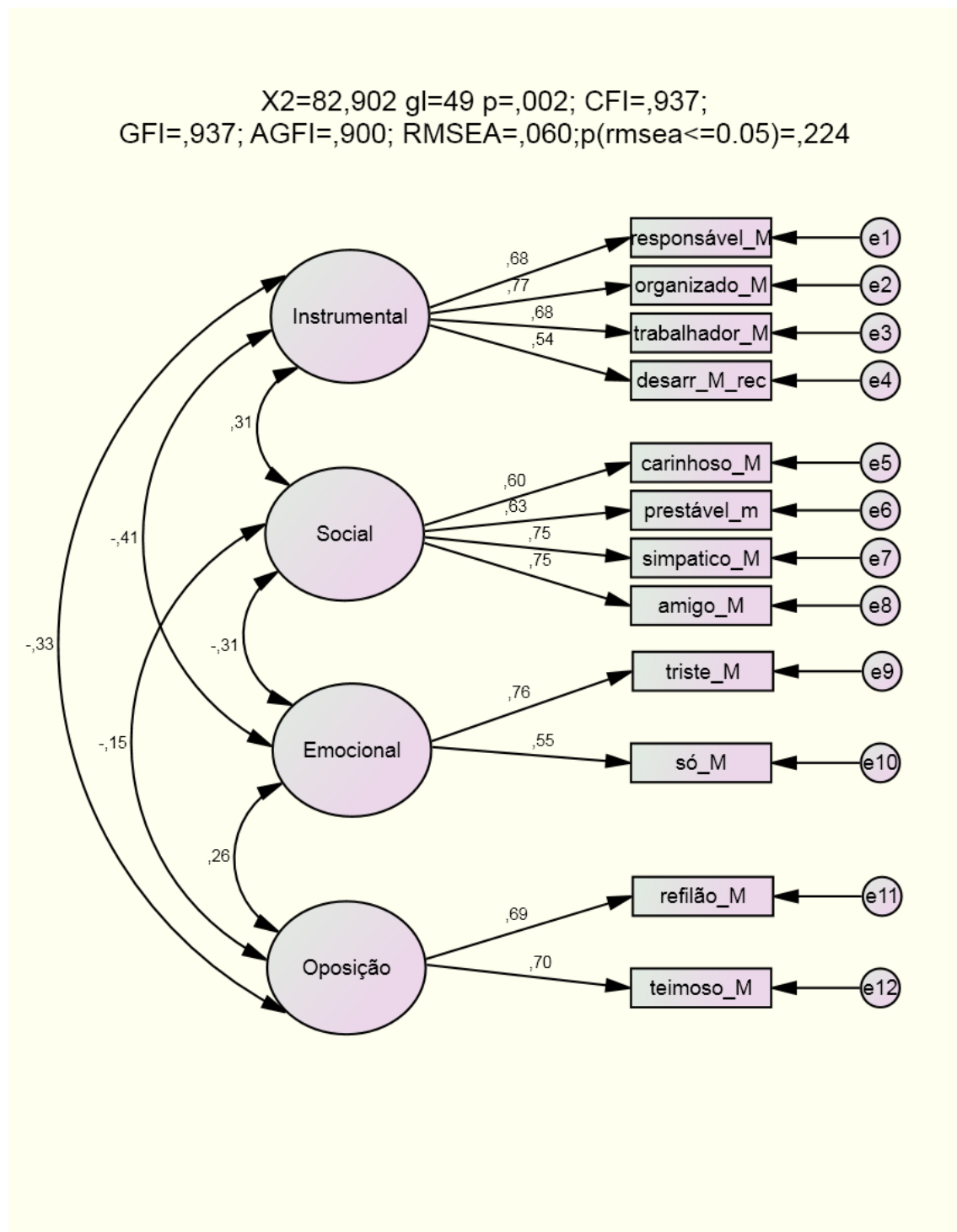
A análise da sensibilidade dos itens é apresentada na Tabela 9. À excepção dos itens amigo, carinhoso e simpático (dimensão 2), e os itens da dimensão 3, todos os outros itens apresentam coeficientes de assimetria inferiores a 3 (em valor absoluto). Todos os itens apresentam coeficientes de achatamento inferiores a 10 (em valor absoluto) (Tabela 24). Assim, à excepção dos itens indicados, não existem problemas severos ao nível da sensibilidade dos itens, nem de afastamento à distribuição normal (ver por exemplo, Kline, 1998).

Tabela 24. Estatística descritiva dos atributos da hetero-representação

	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Responsável	1	5	-,660	-3,765	,191	,544
Organizado	1	5	-,307	-1,751	-,815	-2,323
Trabalhador	1	5	-,288	-1,639	-,349	-,994
Desarrumado	1	5	,206	1,174	-1,048	-2,986
Prestável	1	5	-,605	-3,446	,003	,008
Carinhoso	1	5	-1,003	-5,715	1,052	2,997
Simpático	2	5	-,871	-4,968	,129	,367
Amigo	2	5	-1,525	-8,696	1,846	5,262
Só	1	5	1,094	6,235	,107	,305
Triste	1	5	1,132	6,455	,287	,819
Teimoso	1	5	-,411	-2,344	-,464	-1,322
Refilão	1	5	-,344	-1,964	-,755	-2,152

A análise do modelo da *hetero-representação* da mãe (*i.e.*, o que a mãe pensa sobre o filho/a filha) com quatro factores apresenta bons índices de ajustamento (CFI=.94; GFI=.94; RMSEA=.06). Na Figura 3 são apresentados os pesos factoriais e a fiabilidade individual dos itens de cada factor, bem como as correlações entre factores. Relativamente aos pesos factoriais dos atributos constata-se que os atributos apresentam pesos factoriais superiores ou iguais a .50. A análise da relação entre factores permite constatar que as correlações são, em geral, fracas a moderadas.

Figura 6. Modelo da medida de Hetero-Representação da mãe



1.2.4. Estrutura da Meta-Representação (Pai)

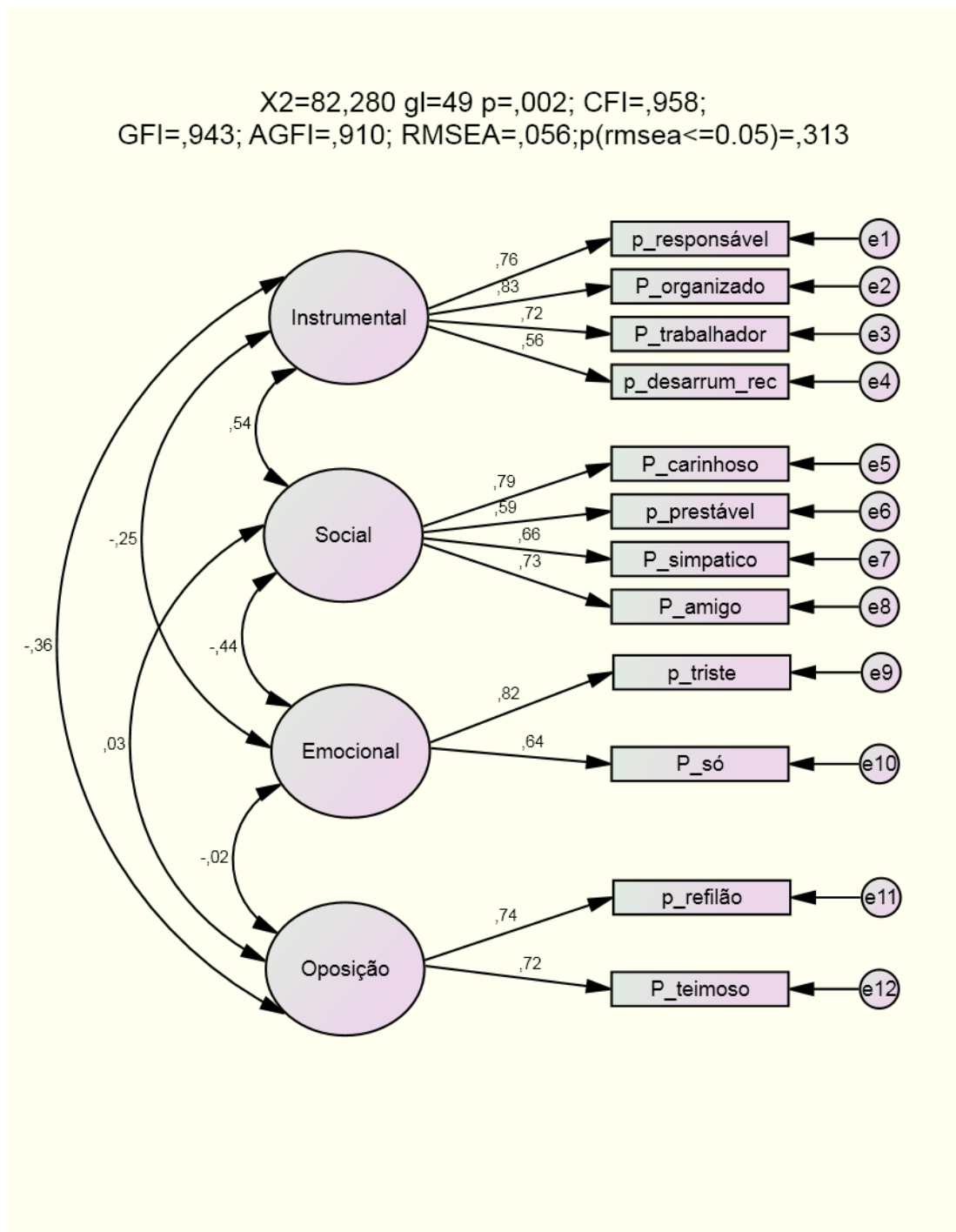
A análise da sensibilidade dos itens é apresentado na tabela 10. À excepção dos itens amigo e prestável (dimensão 2), e os itens da dimensão 3, todos os outros itens apresentam coeficientes de assimetria inferiores a 3 (em valor absoluto). Todos os itens apresentam coeficientes de achatamento inferiores a 10 (em valor absoluto) (Tabela 25). Assim, à excepção dos itens indicados, não existem problemas severos ao nível da sensibilidade dos itens, nem de afastamento à distribuição normal (ver por exemplo, Kline, 1998).

Tabela 25. Estatística descritiva dos atributos da meta-representação

	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Responsável	1	5	-,324	-1,845	-,729	-2,077
Organizado	1	5	-,341	-1,947	-,440	-1,255
Trabalhador	1	5	-,444	-2,531	-,410	-1,169
Desarrumado	1	5	,098	,560	-,968	-2,760
Simpático	2	5	-,499	-2,843	-,641	-1,827
Amigo	2	5	-1,061	-6,047	,539	1,538
Carinhoso	1	5	-,549	-3,131	-,029	-,082
Prestável	1	5	-,708	-4,037	,060	,172
Só	1	5	1,628	9,280	2,212	6,306
Triste	1	5	1,398	7,972	1,542	4,394
Teimoso	1	5	-,522	-2,977	-,858	-2,446
Refilão	1	5	-,225	-1,281	-,975	-2,778

A análise do modelo da *meta-representação* do pai (*i.e.*, o que o adolescente pensa que o pai pensa sobre o adolescente) com quatro factores apresenta bons índices de ajustamento (CFI=.94; GFI=.94; RMSEA=.06). Na Figura 4 são apresentados os pesos factoriais e a fiabilidade individual dos itens de cada factor, bem como as correlações entre factores. Relativamente aos pesos factoriais dos atributos constata-se que os atributos apresentam pesos factoriais superiores ou iguais a .50. A análise da relação entre factores permite constatar que as correlações são, em geral, fracas a moderadas, com excepção da relação entre a dimensão instrumental e social ($r=.54$) que é uma relação forte.

Figura 7. Modelo da medida de Meta-Representação do pai



1.2.5. Estrutura da Hetero-Representação (Pai)

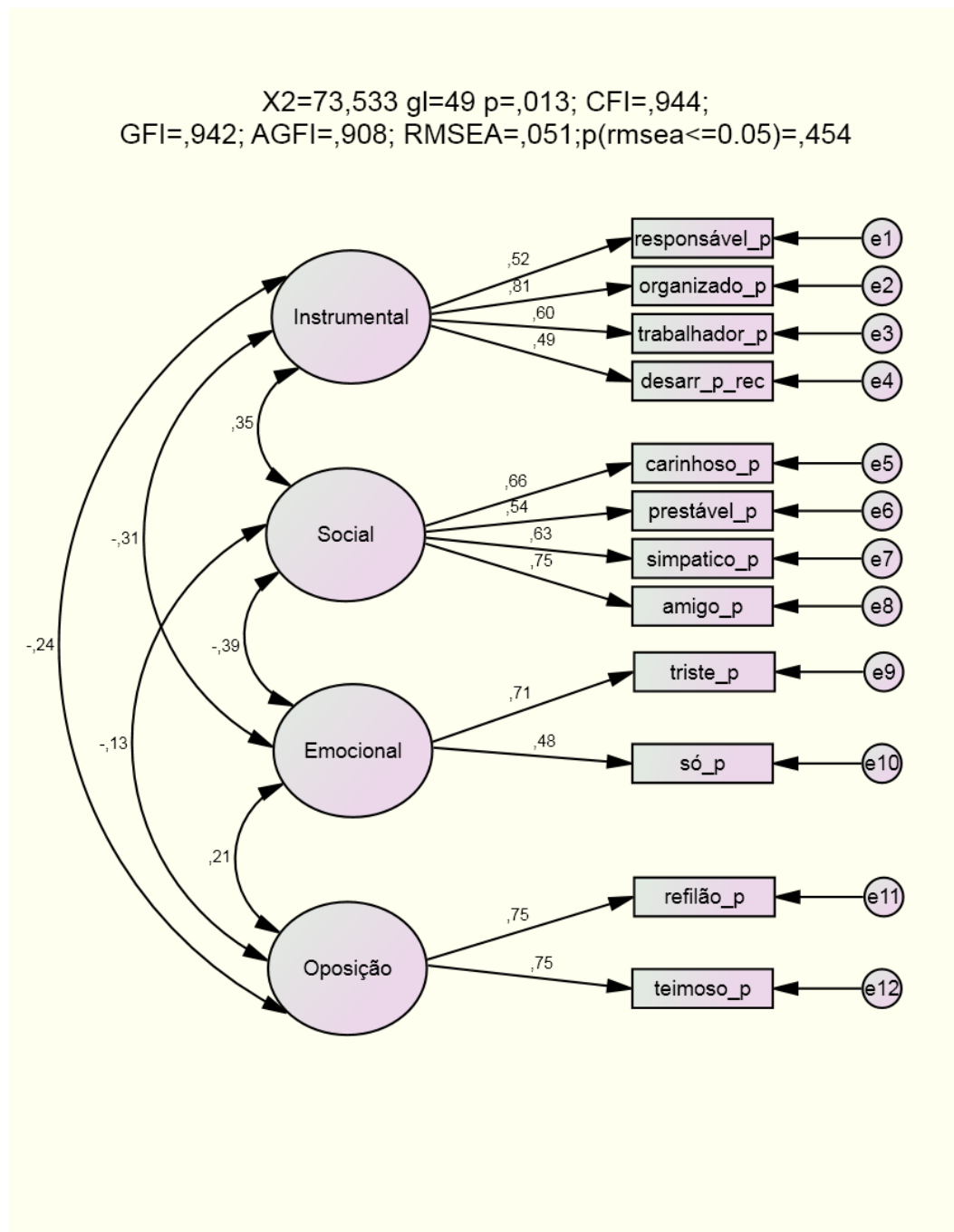
A análise da sensibilidade dos itens é apresentada na tabela 11. À excepção do item responsável (dimensão 1), dos itens amigo, carinhoso e simpático (dimensão 2), e os itens da dimensão 3, todos os outros itens apresentam coeficientes de assimetria inferiores a 3 (em valor absoluto). Todos os itens apresentam coeficientes de achatamento inferiores a 10 (em valor absoluto) (Tabela 26). Assim, à excepção dos itens indicados, não existem problemas severos ao nível da sensibilidade dos itens, nem de afastamento à distribuição normal.

Tabela 26. Estatística descritiva dos atributos da hetero-representação

	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Responsável	1	5	-,623	-3,550	-,043	-,124
Organizado	1	5	-,247	-1,411	-,653	-1,862
Trabalhador	1	5	-,312	-1,781	-,262	-,746
Desarrumado	1	5	,078	,445	-,887	-2,528
Prestável	2	5	-,341	-1,943	-,757	-2,158
Simpático	1	5	-,972	-5,539	1,029	2,932
Amigo	3	5	-1,133	-6,458	,101	,289
Carinhoso	1	5	-,695	-3,963	,036	,102
Só	1	5	,952	5,426	-,126	-,360
Triste	1	5	,941	5,366	-,264	-,754
Refilão	1	5	-,112	-,641	-,731	-2,084
Teimoso	1	5	-,255	-1,454	-,677	-1,930

A análise do modelo da *hetero-representação* da mãe (*i.e.*, o que a mãe pensa sobre o filho/a filha) com quatro factores apresenta bons índices de ajustamento (CFI=.95; GFI=.94; RMSEA=.05). Na figura 5 são apresentados os pesos factoriais e a fiabilidade individual dos itens de cada factor, bem como as correlações entre factores. Relativamente aos pesos factoriais dos atributos constata-se que os atributos apresentam pesos factoriais superiores ou iguais a .50, com a excepção do atributo ‘desarrumado’ (.49). Já no que diz respeito à correlação entre os factores constata-se que, em geral, esta é fraca a moderada.

Figura 8. Modelo da medida de Hetero-Representação do pai



1.2.6. Modelos alternativos

Ambas as medidas de *auto-representação* e de *meta-representação* foram respondidas pelo mesmo participante – o adolescente. Neste sentido, é necessário compreender se estas medidas são de facto distintas ou se fazem parte de uma mesma dimensão. Assim, foram testados dois modelos alternativos ao modelo proposto: 1) um modelo em que as dimensões

da *auto-representação* e *meta-representação* fazem parte do mesmo factor de segunda ordem (modelo 1); 2) um modelo em que todos os atributos da *auto-representação* e *meta-representação* fazem parte do mesmo factor (modelo 2); e, 3) um modelo em que as dimensões da *auto-representação* e *meta-representação* estão correlacionados (modelo 3). Como se pode constatar na Tabela 27 os modelos alternativos testados não apresentam bons valores de ajustamento aos dados em análise. De acordo com os índices de bondade de ajustamento global do modelo proposto (cf. Tabela 21) e os parâmetros estimados, podemos concluir que o modelo que melhor se ajusta aos dados da nossa amostra é a organização dos factores da *auto-representação* e *meta-representação* em dois modelos distintos.

Tabela 27. Modelos alternativos de auto-representação e meta-representação

Índices	Modelo alternativo 1 (Factor 2ª ordem)	Modelo alternativo 2 (Factor Geral)	Modelo alternativo 3 (Correlacionado)
X2 (gl)	841.286 (244)	1210.329 (252)	545.011 (237)
X2/gl	3.45	4.80	2.3
CFI	.68	.48	.83
GFI	.75	.59	.81
RMSEA	.112	.140	.08

Em síntese, a análise da validade das medidas de *auto-representação*, *meta-representação* e *hetero-representação* do pai e da mãe através da análise factorial confirmatória, permitiu constatar que a estrutura com quatro factores (com conteúdos específicos) é a que melhor se adequa aos dados em análise, confirmando-se assim a hipótese 1.

1.2.7. Análise Factorial Confirmatória NRI

O NRI organiza-se em dois factores gerais – Suporte e Interacção Negativa. O factor Suporte é composto por 9 dimensões – companheirismo, ajuda instrumental, intimidade, *nurturance*, afecto, admiração, laço de confiança, suporte emocional, satisfação; o factor Interacção Negativa é composto por quatro dimensões – conflito, antagonismo, punição e crítica. Cada uma destas dimensões é composta por três itens. Passamos a apresentar a análise factorial confirmatória.

De forma a verificar se as variáveis manifestas possuem distribuição normal multivariada avaliaram-se os valores de assimetria (Sk) e achatamento (Ku), bem como os respectivos rácios críticos (Sk/EP_{Sk} e Ku/EP_{Ku}) para cada um dos itens. Considerámos que

os itens com coeficientes de assimetria superiores a 3 (em valor absoluto) e os coeficientes de achatamento superiores a 10 (em valor absoluto) apresentam um desvio significativo da normalidade (e.g., Kline, 1998). A análise dos atributos do NRI da relação adolescente-mãe e adolescente-pai revelou que a dimensão *afecto* e da dimensão *aliança de confiança* apresentam índices de assimetria muito elevados. Acresce que a análise da distribuição destes itens permite constatar que estes itens têm uma variabilidade pequena, uma vez que a maioria dos participantes seleccionou o valor máximo de resposta (5) (Tabela 1 e Tabela 2, Anexo 8). Assim, face às características dos itens supracitadas optou-se por retirar estes itens e as respectivas dimensões da análise factorial confirmatória.

Tendo por base os estudos desenvolvidos com o *Network of Relationship Inventory* (Furman, 1996) foi realizada uma análise factorial confirmatória (AFC) da percepção que os adolescentes têm da relação com a mãe e da percepção que têm da relação com o pai, usando-se, como índices de qualidade do ajustamento do modelo, as estatísticas X^2/df , CFI, GFI, e RMSEA. Assim, considerou-se que o ajustamento dos modelos aos dados era bom para valores de CFI e GFI superiores a .9, para valores de RMSEA inferiores a .05 e X^2/df entre 1 e 2 (ver por exemplo, Schumacker & Lomax, 1996).

Como se pode observar na Tabela 28, e em conformidade com o modelo proposto por Furman (1996), o modelo com dois factores gerais, um factor geral de suporte e um factor geral de interacção negativa, com sete factores e quatro factores respectivamente, apresenta bons índices de ajustamento no modelo para a percepção da relação com a mãe (CFI=.93; GFI=.81; RMSEA=.05), assim como no modelo de percepção de relação com o pai (CFI=.93; GFI=.82; RMSEA=.06). Relativamente aos pesos factoriais dos itens constata-se que os itens apresentam pesos factoriais superiores ou iguais a .50.

Tabela 28. Valores das estatísticas de ajustamento para os modelos do NRI (mãe e pai)

	Valores de Referência de Ajustamento do modelo	NRI (mãe)	NRI (pai)
X^2/df	< 2	1.54	1.60
CFI	> .90	.93	.93
GFI	> .90	.81	.82
RMSEA	< .06	.05	.06

2 - Teste de Mediação - Hipótese do Looking-Glass Self

A hipótese do *looking-glass self* foi testada numa série de modelos de equações estruturais com base na matriz de variância-covariância dos indicadores. Os parâmetros dos modelos foram estimados considerando a totalidade da amostra em estudo. Em todas as análises, os *standards* de erro dos parâmetros foram estimados de acordo com o método de máxima verosimilhança.

2.1. Análises preliminares

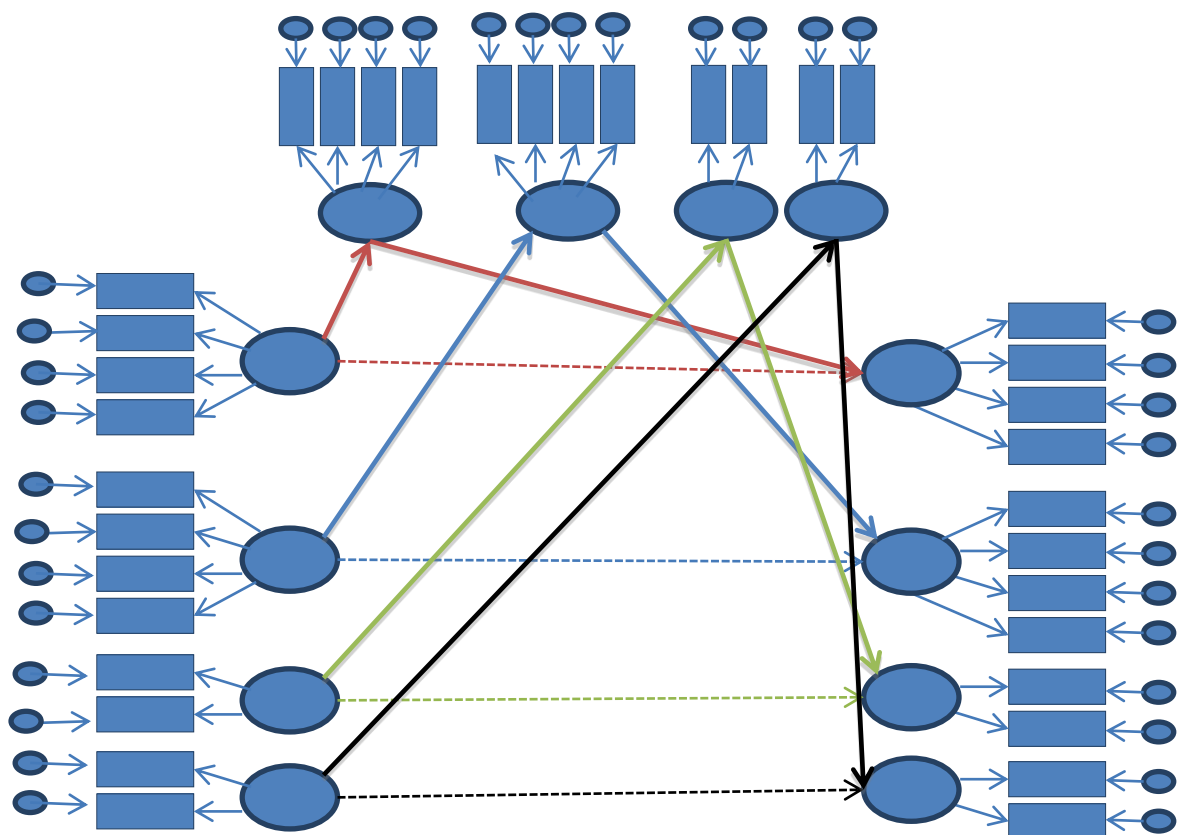
Em primeiro lugar, com o objectivo de confirmar a validade de constructo das medidas, foi realizada uma análise factorial confirmatória (apresentada anteriormente). Neste modelo, foram especificadas quatro variáveis latentes (*i.e.*, instrumental, social, emocional e oposição) correlacionadas entre si. No sentido garantir a identificação estatística dos modelos, os pesos factoriais de um dos indicadores de cada uma das variáveis latentes foi constrangido a 1.00. Os resultados indicam um bom ajustamento do modelo aos dados e pesos factoriais elevados no respectivo factor (entre .49 e .83). Estes resultados foram comparados com modelos alternativos de medida, que mostraram um ajustamento pobre aos dados (cf. Tabela 27), dando suporte à validade de constructo dos modelos propostos. Assim, para cada uma das perspectivas consideradas – *hetero-representação*, *meta-representação* e *auto-representação* –, os modelos com quatro factores correlacionados, e aceitando-se a existência de covariância entre os erros de alguns dos itens da escala, são os que melhor se ajustam aos dados em análise.

Modelo Geral: Hipótese do Looking-Glass Self [HLGS] na relação adolescente-mãe/pai

O modelo de mediação da *meta-representação* na relação entre a *hetero-representação* e a *auto-representação* dos adolescentes foi testado, primeiro, num modelo considerando a relação adolescente-mãe e, depois, num modelo para a relação adolescente-pai. Em ambos os modelos as variáveis *instrumental*, *social*, *emocional* e *oposição*, foram especificadas como variáveis latentes. As variáveis/dimensões *instrumental* e *social* foram medidas através de quatro indicadores cada e as variáveis/dimensões do factor *emocional* e *oposição* foram medidas através de dois indicadores cada. A associação entre as variáveis foi especificada permitindo que fosse livremente estimada uma correlação entre os respectivos erros de estimação. Tendo em consideração que as medidas de *auto-representação* e *meta-*

representação foram respondidas pelo mesmo indivíduo, os erros das medidas da *auto-representação* e *meta-representação* foram correlacionados. Por fim, para além de fixarmos a 1.00 a carga factorial de um dos indicadores de cada uma das variáveis latentes, foi necessário fixar a variância do erro associado à dimensão emocional a 0.00 (após a confirmação que a variância associada a este erro não era significativa). Dada a complexidade do modelo testado (ver modelo testado em anexo – Anexo 9), e no sentido de facilitar a apresentação dos resultados, o modelo é apresentado de forma simplificada na Figura 9.

Figura 9. Modelo da Hipótese do Looking-Glass Self

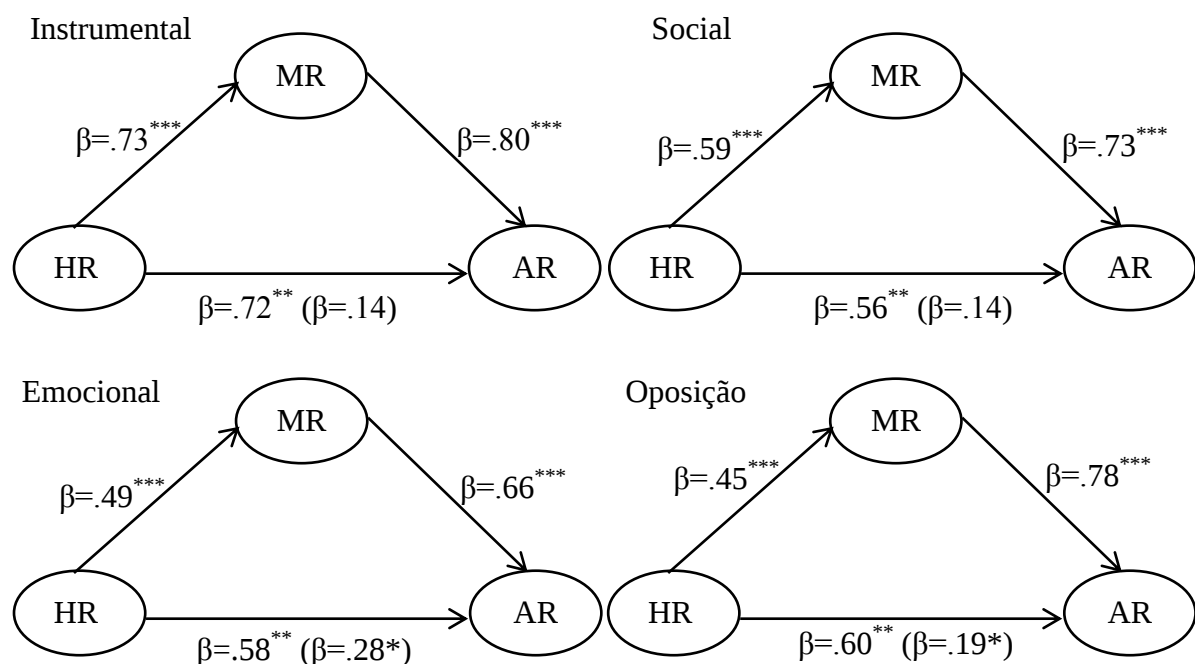


Modelo 1. HLGS na relação adolescente-mãe

No sentido de testar a hipótese do *looking-glass self* (i.e., a mediação da relação entre a HR e a AR pela MR) foram seguidos os procedimentos recomendados para a análise da mediação com modelos de equações estruturais (e.g., Kenny & Judd, 1984). A análise dos índices de ajustamento do modelo proposto permite-nos considerá-lo adequado para explicar a relação entre as variáveis ($\chi^2(555, N=195)=830.113, p<.001, \chi^2/df=1.49, CFI=.90, GFI=.82, RMSEA=.05$). Nomeadamente, os índices de ajustamento atendem às recomendações necessárias para que aceitemos a hipótese nula de que a matriz de covariância implicada pelo modelo não é diferente da matriz de covariância observada.

Como podemos verificar na Figura 10 os resultados mostram que o efeito total da HR na AR é forte e significativo em todas as dimensões: HR *instrumental* na AR *instrumental* ($\beta=.72, p<.01$); HR *social* e AR *social* ($\beta=.56, p<.01$); HR *emocional* e AR *emocional* ($\beta=.58, p<.01$); HR *oposição* e AR *oposição* ($\beta=.60, p<.01$). Estes resultados indicam que quanto mais positiva a representação que as mães têm dos filhos em determinada dimensão, mais positiva é a *auto-representação* dos filhos nessa mesma dimensão. Além disso, HR e a MR são responsáveis por 81% da variância da *auto-representação* na dimensão *instrumental*, 67% na dimensão *social*, 69% na dimensão *emocional* e 78% na dimensão *oposição* da *auto-representação* dos adolescentes (ver Anexo 9).

Figura 10. Modelo de mediação da relação entre a AR e a HR pela MR (adolescente-mãe)



* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

No que diz respeito à relação entre a HR e a MR constata-se que esta relação é significativa para todas as dimensões do modelo: HR *instrumental* na MR *instrumental* ($\beta=.73$, $p<.001$); HR *social* e MR *social* ($\beta=.59$, $p<.001$); HR *emocional* e MR *emocional* ($\beta=.49$, $p<.001$); HR *oposição* e MR *oposição* ($\beta=.45$, $p<.001$). À semelhança dos resultados obtidos na relação entre a HR e a AR, os resultados da relação entre a HR e a MR também revelam que quanto mais positiva a representação que as mães têm dos filhos, mais positiva a *meta-representação* que os filhos têm da forma como a mãe os representa.

No mesmo sentido, constata-se quanto mais positiva a percepção que os adolescentes têm da forma como são percebidos pelas mães (MR), mais positiva a sua *auto-representação*: AR *instrumental* na MR *instrumental* ($\beta=.80$, $p<.001$); AR *social* e MR *social* ($\beta=.73$, $p<.001$); AR *emocional* e MR *emocional* ($\beta=.66$, $p<.001$); AR *oposição* e MR *oposição* ($\beta=.78$, $p<.001$).

A análise da relação entre a HR e a AR controlando o efeito da MR permite constatar que o efeito da HR na AR diminui com a introdução da MR na relação. No caso da dimensão *instrumental* e *social* a relação entre a HR e AR deixa de ser significativa (*i.e.*, existe uma mediação total do efeito da HR na AR pela MR). Pelo contrário, na dimensão *emocional* e *oposição*, apesar de haver uma diminuição do impacto da HR na AR, esta relação continua a ser significativa (*i.e.*, existe uma mediação parcial do efeito da HR na AR pela MR).

Importante para o teste da mediação, partimos para a análise da decomposição dos efeitos da HR na AR. Os resultados indicam que a MR medeia esta relação na dimensão *instrumental* (Efeito mediado=.52; ZSobel=5.45, $p<.001$), *social* (Efeito mediado=.34; ZSobel=4.56, $p<.001$), *emocional* (Efeito mediado=.34; ZSobel=2.92, $p<.01$) e *oposição* (Efeito mediado=.43; ZSobel=4.28, $p<.001$). Assim, a hipótese do *looking-glass self* na relação adolescente-mãe, *i.e.* a hipótese que a *meta-representação* medeia a relação da *hetero-representação* da mãe e a *auto-representação* dos adolescentes, foi confirmada.

Modelo 2. HLGS na relação adolescente-pai

À semelhança do procedimento descrito no teste da hipótese do *looking-glass self* na relação adolescente-mãe, passamos a descrever o teste da hipótese da relação entre a HR e a AR ser mediada pela MR na relação adolescente-pai.

A análise dos índices de ajustamento do modelo proposto permite-nos considerá-lo adequado para explicar a relação entre as variáveis ($\chi^2(555, N=195) = 782.466$, $p<.001$, $\chi^2/df=1.49$, CFI=.91, GFI=.83, RMSEA=.05). Em particular, os índices de ajustamento

atendem às recomendações necessárias para que aceitemos a hipótese nula de que a matriz de covariância implicada pelo modelo não é diferente da matriz de covariância observada.

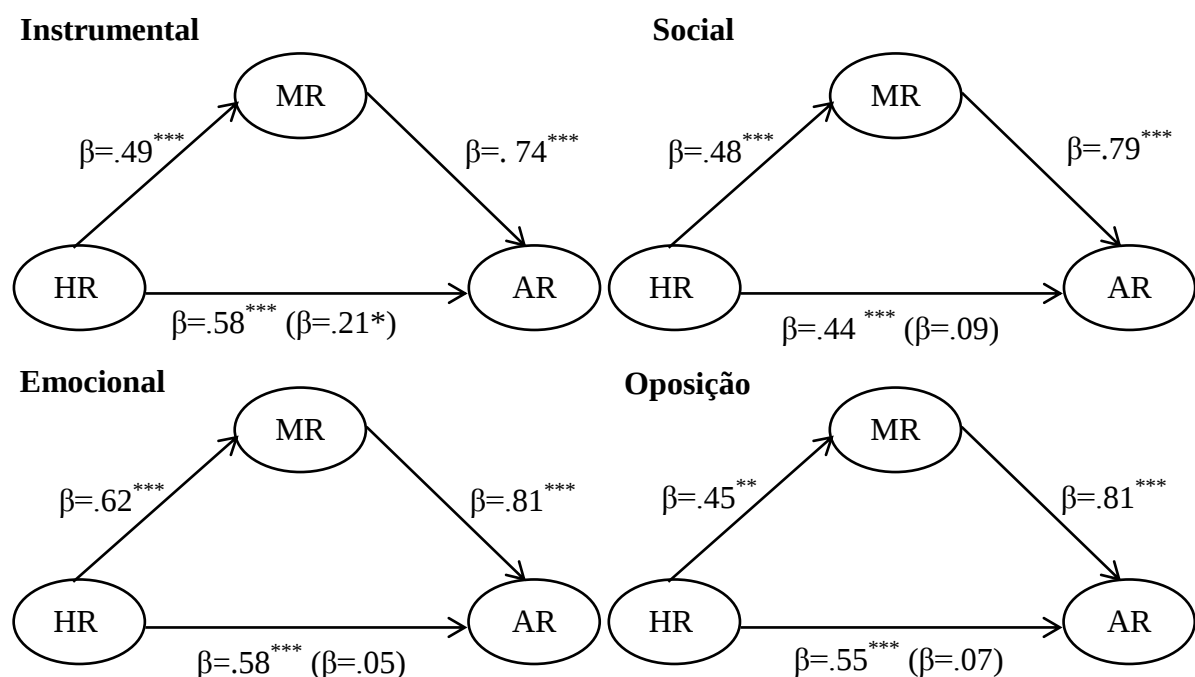
Os resultados indicam que a HR e a MR são responsáveis por 74% da variância da *auto-representação* na dimensão instrumental, 71% na dimensão social, 71% na dimensão emocional e 64% na dimensão oposição da *auto-representação* dos adolescentes.

Verifica-se que o efeito total da HR na AR é significativo e forte em todas as dimensões: HR *instrumental* na AR *instrumental* ($\beta=.58$, $p<.001$); HR *social* e AR *social* ($\beta=.44$, $p<.001$); HR *emocional* e AR *emocional* ($\beta=.58$, $p<.001$); HR *oposição* e AR *oposição* ($\beta=.55$, $p<.001$). Estes resultados indicam que quanto mais positiva a representação que os pais têm dos filhos (HR) mais positiva é a *auto-representação* dos filhos.

A relação entre a HR e a MR também é positiva e significativa, i.e., quanto mais positiva a *hetero-representação* dos pais mais positiva a *meta-representação* dos adolescentes (instrumental - $\beta=.49$, $p<.001$; social - $\beta=.48$, $p<.001$; emocional - $\beta=.62$, $p<.001$; oposição - $\beta=.45$, $p<.01$).

Relativamente à relação entre a MR e a AR verifica-se que, em todas as dimensões, quanto mais positiva a percepção que os adolescentes têm da forma como são percebidos pelos pais, mais positiva a sua *auto-representação*: AR *instrumental* na MR *instrumental* ($\beta=.74$, $p<.001$); AR *social* e MR *social* ($\beta=.79$, $p<.001$); AR *emocional* e MR *emocional* ($\beta=.81$, $p<.001$); AR *oposição* e MR *oposição* ($\beta=.81$, $p<.001$) (Figura 11) (ver Anexo 9).

Figura 11. Modelo de mediação da relação entre a AR e a HR pela MR (adolescente-pai)



* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Verifica-se ainda que relação entre a HR e a AR diminui com a introdução da MR na relação, em todas as dimensões. Mais especificamente, verifica-se que a relação entre a HR e AR deixa de ser significativa com a introdução da MR para todas as dimensões (*i.e.*, o que sugere uma mediação total do efeito da HR na AR pela MR), com exceção da dimensão instrumental em que a relação entre a hetero-representação e a meta-representação se mantém significativa após a inclusão da MR no modelo.

Por fim, a análise da decomposição dos efeitos da HR na AR indica que a MR medeia esta relação na dimensão *instrumental* (Efeito mediado=.36; ZSobel=4.58, $p<.001$), *social* (Efeito mediado=.34; ZSobel=4.57, $p<.001$), *emocional* (Efeito mediado=.57; ZSobel= 3.03, $p<.01$) e *oposição* (Efeito mediado=.34; ZSobel=4.34, $p<.001$). Confirma-se assim a hipótese do *looking-glass self* na relação adolescente-pai.

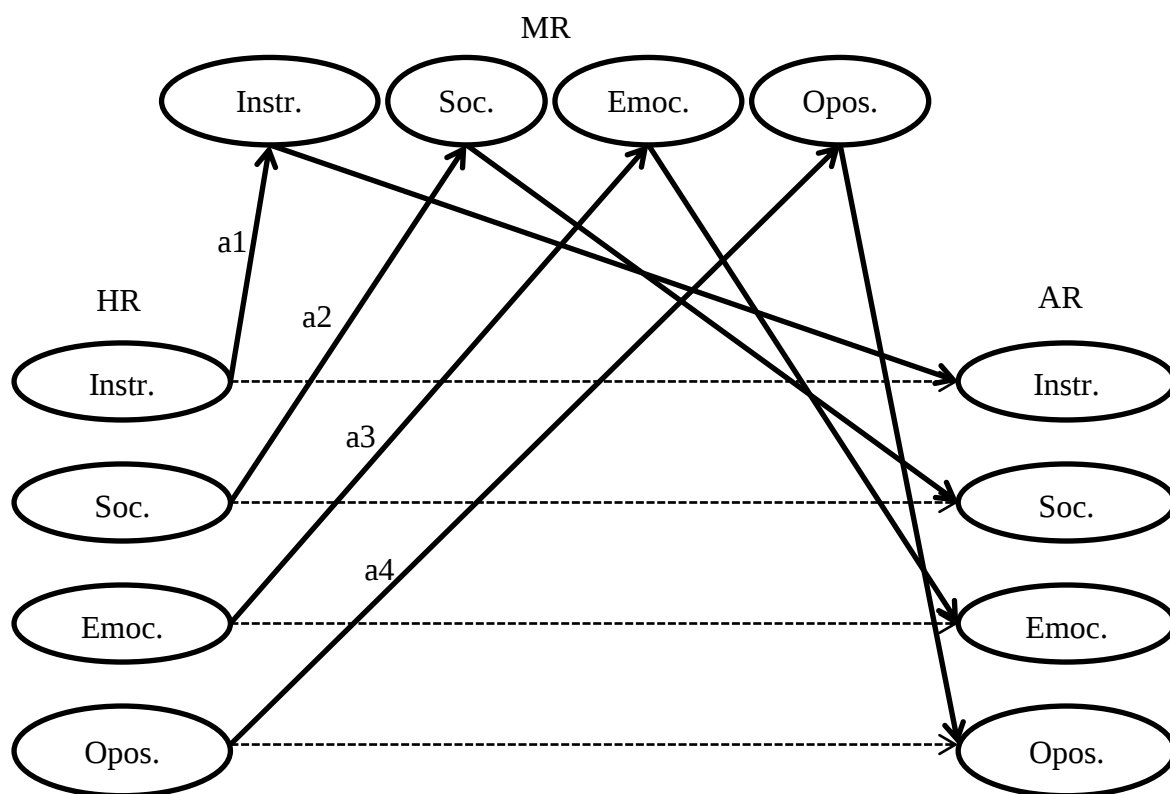
3 - Teste da Moderação

Após termos testado o modelo de mediação da relação entre a HR e a AR pela MR relativamente à relação adolescente-mãe e adolescente-pai, segue-se o teste do papel moderador das seguintes variáveis: o sexo e a idade dos adolescentes, tipo de dimensão, tipo de relação, e a percepção dos adolescentes da qualidade da relação com a mãe e com o pai, em termos de suporte e interação negativa. Estas moderações serão testadas em modelos separados, um modelo da relação adolescente-mãe e um modelo da relação adolescente-pai (com a exceção do teste da moderação do tipo de relação em que a hetero-representação e meta-representação do pai e da mãe serão analisados em conjunto). Assim, será apresentado um modelo relativo à relação entre a *hetero-representação* da mãe e a *meta-representação* e *auto-representação* dos adolescentes e outro modelo relativo à relação entre a *hetero-representação* do pai e a *meta-representação* e *auto-representação* dos adolescentes para cada uma das quatro variáveis moderadoras. Deste modo, em relação a cada moderador serão sempre apresentados primeiro os resultados relativos ao modelo da relação adolescente-mãe e, depois, em relação ao modelo da relação adolescente-pai.

Para testar a influência de cada um dos moderadores foi realizada uma análise multi-grupos. Para cada um dos modelos testados, especificámos que os parâmetros estruturais do modelo seriam livremente estimados para os grupos (rapazes/raparigas; pai/mãe; 12-13/14-16 anos; suporte alto/suporte baixo; interação negativa alta/interação negativa baixa), resultando uma *baseline* contra a qual a invariância do modelo foi comparada. Posteriormente, foram estimados modelos em que foram constrangidos os parâmetros dos

efeitos da *hetero-representação* da mãe (ou pai) na *meta-representação* dos adolescentes para cada uma das quatro dimensões. Deste modo, foram estimados quatro modelos (*i.e.*, tantos quantos os parâmetros das relações entre as variáveis – Figura 12). Este procedimento foi seguido em todas as análises de moderação (à excepção da análise das diferenças em função do tipo de dimensão que foram analisadas através da comparação da relação entre os parâmetros). O modelo é apresentado de forma simplificada na Figura 12.

Figura 12. Modelo de mediação moderada



A análise da bondade de ajustamento dos oito modelos *baseline* (*i.e.*, quatro na análise dos quatro moderadores na relação adolescente-mãe e quatro na análise dos quatro moderadores na relação adolescente-pai) revelou que o único índice que, em todos os modelos, se situou dentro dos valores de referência de bom ajustamento foi o RMSEA (ver Tabela 1 e 2, Anexo 10), os restantes índices de ajustamento não se encontram dentro dos valores de referência para um bom ajustamento. Contudo, decidimos prosseguir com as análises a que nos propusemos uma vez que, como se verificou anteriormente, o modelo com todos os participantes apresenta índices de ajustamento bons e, neste momento, o objectivo é a análise da invariância do modelo tendo em conta os moderadores. Assim, na apresentação

das moderações apenas serão referidos os resultados relativos à comparação dos modelos *baseline* com os modelos com os parâmetros constrangidos.

No sentido de obter um modelo identificável optou-se, nos modelos *baseline* do pai e da mãe, por fixar a relação dos factores latentes com as variáveis manifestas em todas as dimensões. Depois, no modelo das mães e dos pais foi necessário fixar a variância do erro associado à dimensão emocional (após a confirmação que a variância associada a este erro não era significativa). Nos modelos das mães foi apenas mantida a correlação entre o erro do factor instrumental e o erro do factor social, já nos modelos dos pais não foi incluída nenhuma das correlações entre os erros das variáveis da *auto-representação*. Estas alterações foram realizadas em função da análise dos índices de modificação calculados pelo AMOS (Arbuckle, 2006). Apenas se alteraram/eliminaram as trajectórias e/ou erros correlacionados quando o índice de modificação era superior a 11 ($p < .001$). Passamos de seguida a apresentar os resultados obtidos em cada modelo.

Modelo 3.1. HLGS na relação adolescente-mãe: o papel das dimensões

No sentido de analisar as diferenças em função das dimensões avaliadas (*instrumental, social, emocional e oposição*) procedeu-se à comparação da relação entre os parâmetros através do *Critical Ratios for Differences between Parameters*. Esta comparação permitiu constatar que não existem diferenças entre os parâmetros do modelo tendo em consideração as dimensões, na medida em que os *critical ratio* têm uma distribuição normal. Neste sentido, não se confirmou a hipótese 3a.

Modelo 3.2. HLGS na relação adolescente-pai: o papel das dimensões

À semelhança do procedimento descrito no modelo adolescente-mãe, o teste das diferenças em função das dimensões do modelo adolescente-pai foi realizado através do *Critical Ratios for Differences between Parameters*. Não foram identificadas diferenças entre os parâmetros do modelo na medida em que os *critical ratio* têm uma distribuição normal. Neste sentido, não se confirmou a hipótese 3b.

Modelo 4.1. HLGS na relação adolescente-mãe: o papel do sexo

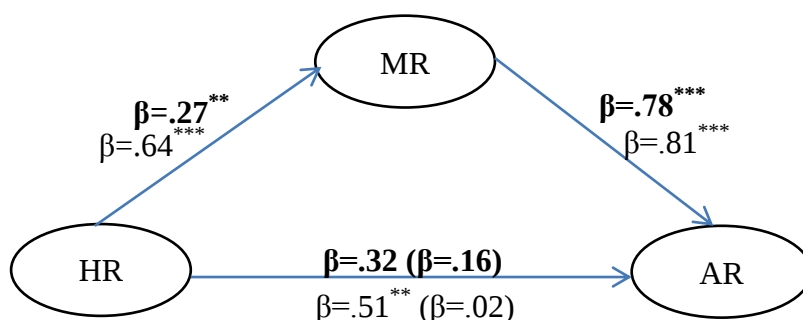
Com o objectivo de testar a hipótese (4a) de que a relação entre as variáveis da hipótese do *looking-glass self* na relação adolescente-mãe varia em função do sexo dos adolescentes foi calculado um modelo em que os parâmetros estruturais foram livremente

estimados entre rapazes e raparigas, resultando a *baseline* contra a qual a invariância do modelo foi comparada. Não se verificaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas na força da relação entre a hetero-representação da mãe e a meta-representação dos adolescentes.

Modelo 4.2. HLGS na relação adolescente-pai: o papel do sexo

O teste da hipótese da moderação do sexo na relação entre as variáveis da hipótese do *looking-glass self* (hipótese 4b) foi confirmada na dimensão social na relação entre a *hetero-representação* do pai e a *meta-representação* dos adolescentes ($\Delta X^2(1)=3.956, p=.047$). A análise da relação entre a *hetero-representação* dos pais e a *meta-representação* na dimensão social é mais forte no caso das raparigas ($\beta=.64$) do que no caso dos rapazes ($\beta=.27$) (Figura 14). Não se verificaram diferenças nas outras dimensões (ver modelo completo testado na Figura 1 e 2 do Anexo 10).

Figura 13. Mediação moderada pelo género dos adolescentes na dimensão social



Nota: Resultados relativos aos rapazes a bold; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Modelo 5.1. HLGS na relação adolescente-mãe/pai: o papel do tipo de relação

No sentido de testar a hipótese 5, *i.e.*, a hipótese de que a *hetero-representação* da mãe tem uma associação mais forte com a *meta-representação* dos adolescentes do que a *hetero-representação* do pai, foi analisada em conjunto a *hetero-representação* do pai e mãe (N=390) e a *meta-representação* dos adolescentes em relação à mãe e ao pai (N=390), sendo o tipo de relação – ser pai ou ser mãe - considerado como variável moderadora desta relação (HR-MR). Os resultados indicam que o modelo não varia em função do tipo de relação ($X^2_{baseline}=763.942, gl=492$; instrumental - $\Delta X^2 1=2.659, p=.10$; social - $\Delta X^2 1= 0.582, p=.45$; emocional - $\Delta X^2 1=1.108, p=.29$; oposição - $\Delta X^2 1=0.12, p=.73$). Assim, a hipótese 5 não foi confirmada.

Modelo 6.1. HLGS na relação adolescente-mãe: o papel da idade

A análise do papel da idade dos adolescentes na relação entre as variáveis da hipótese do *looking-glass self* indica que não se verificam diferenças significativas entre o modelo de *baseline* e os modelos em que os parâmetros foram constrangidos, *i.e.*, os resultados não variam em função da idade em nenhuma das relações entre as variáveis do modelo (ver Tabela 3, Anexo 10).

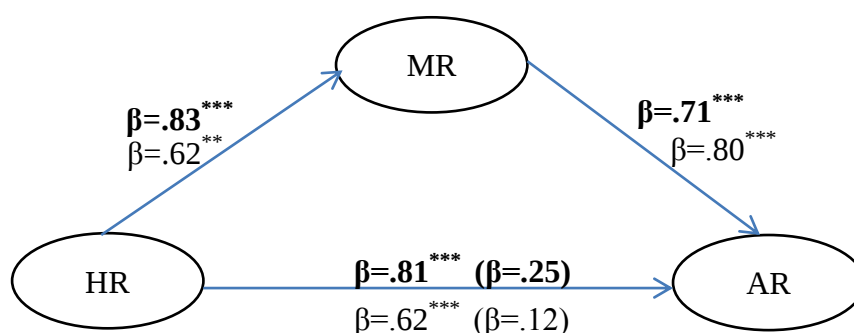
Modelo 6.2. HLGS na relação adolescente-pai: o papel da idade

À semelhança do que foi descrito para a relação adolescente-mãe, no modelo adolescente-pai não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o modelo de *baseline* e os modelos em que os parâmetros foram constrangidos, indicando que os resultados não variam em função da idade dos adolescentes (ver Tabela 4, Anexo 10).

Modelo 7.1 HLGS na relação adolescente-mãe: o papel do Suporte

A comparação entre o modelo de *baseline* e o modelo em que foi constrangido o parâmetro da relação entre a *hetero-representação* da mãe e a *meta-representação* dos adolescentes na dimensão instrumental, mostrou que existem diferenças significativas entre os dois modelos ($\Delta X^2(1)=6.561, p=.01$), *i.e.*, os resultados variam em função da percepção de suporte. Na condição suporte baixo a relação entre o que as mães pensam sobre os adolescentes e o que os adolescentes pensam que as mães pensam sobre si é mais forte ($\beta=.83$) do que na condição de percepção de suporte alto ($\beta=.62$) (Figura 15) (ver modelo completo testado na Figura 3 e 4 do Anexo 10).

Figura 14. Mediação moderada pela percepção de suporte na dimensão instrumental



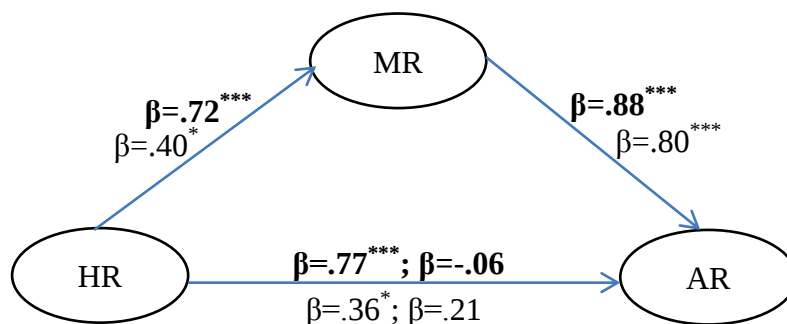
Nota: Resultados relativos ao 'suporte baixo' a bold; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Na dimensão instrumental, verificou-se que na condição de suporte baixo o efeito mediado foi de .64 (ZSobel=3.66, $p<.001$) e na condição suporte alto o efeito mediado foi de .43 (ZSobel=4.26, $p<.001$).

Modelo 7.2. HLGS na relação adolescente-pai: o papel do Suporte

A comparação entre o modelo de *baseline* e o modelo em que foi constrangido o parâmetro da relação entre a *hetero-representação* do pai e a *meta-representação* dos adolescentes mostrou que existem diferenças significativas entre os dois modelos na dimensão emocional ($\Delta\chi^2_1=4.833$, $p=.03$). Na condição suporte baixo a relação entre o que os pais pensam sobre os adolescentes e o que os adolescentes pensam que os pais pensam sobre si é mais forte ($\beta=.72$) do que na condição de percepção de suporte alto ($\beta=.40$) (Figura 16) (ver modelo completo testado na Figura 5 e 6 do Anexo 10).

Figura 15. Mediação moderada pela percepção de suporte na dimensão emocional



Nota: Resultados relativos ao ‘suporte baixo’ a bold; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

A análise da decomposição dos efeitos da HR na AR indica que a MR medeia esta relação na dimensão emocional na condição suporte baixo (Efeito mediado=.81; ZSobel=2.24, $p=.01$) e na condição suporte alto (Efeito mediado=.23; ZSobel=1.87, $p=.03$).

Modelo 7.3. HLGS na relação adolescente-mãe: o papel da Interação Negativa

No que respeita ao papel da percepção de interação negativa na relação com a mãe dos adolescentes, constata-se que não existem diferenças significativas entre o modelo de *baseline* e os modelos em que os parâmetros foram constrangidos, ou seja os resultados não variam em função desta variável (ver Tabela 5, Anexo 10).

Modelo 7.4. HLGS na relação adolescente-pai: o papel da Interação Negativa

A comparação entre o modelo de *baseline* e o modelo em que foi constrangido o parâmetro da relação entre a *hetero-representação* e a *auto-representação* e entre a *hetero-representação* e a *meta-representação*, mostrou que não existem diferenças significativas entre os modelos, *i.e.*, os resultados não variam em função da percepção de interação negativa na relação com o pai (ver Tabela 6, Anexo 10).

Resumo dos resultados

O teste da hipótese do *looking-glass self*, considerando a relação adolescente-mãe e a relação adolescente-pai, foi confirmada para cada um dos quatro factores do modelo: *instrumental*, *social*, *emocional* e *oposição*. Assim, foi demonstrado que a forma como os pais e as mães pensam sobre os adolescentes (*i.e.*, a *hetero-representação*) influencia a forma como os adolescentes se auto-representam e que este processo é mediado pela forma como os adolescentes pensam que os pais pensam sobre si (*i.e.*, a *meta-representação*).

Após ter sido confirmada a hipótese do *looking-glass self*, foi testado em que medida diferenças na força da relação entre a *hetero-representação* e a *meta-representação* em função de um conjunto de variáveis: tipo de dimensão, sexo, tipo de relação (mãe e pai), idade, e percepção de suporte e interação negativa na relação adolescente-mãe e adolescente-pai.

O teste das diferenças em função das dimensões avaliadas não revelou diferenças significativas, apesar de se verificar que a dimensão *instrumental* foi a dimensão em que foram obtidos os valores mais elevados na relação entre a *hetero-representação* e a *meta-representação* e na relação entre a *hetero-representação* e a *auto-representação* em ambos os modelos adolescente-mãe e adolescente-pai.

Relativamente ao teste do efeito do sexo verificou-se que na relação adolescente-mãe não existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas. Já no modelo adolescente-pai foram identificadas diferenças entre rapazes e raparigas no impacto da HR do pai na MR dos adolescentes na dimensão social. Nesta dimensão constatou-se que a relação entre o que o pai pensa e a percepção que as filhas têm da representação do pai é mais forte comparativamente com a relação entre o que o pai pensa e a percepção que os filhos têm da representação do pai face a si. Acresce que se verificou que o efeito mediado é mais forte no caso das raparigas comparativamente com os rapazes. No que diz respeito ao teste do efeito moderador da idade dos adolescentes também não se verificaram diferenças significativas em função desta variável.

Apesar de estudos anteriores darem conta de um impacto maior da *hetero-representação* das mães comparativamente com o impacto da *hetero-representação* dos pais, não foram identificadas diferenças significativas em função do tipo de relação – pai ou mãe.

Na análise do papel do suporte e da interacção negativa apenas se verificaram diferenças significativas em função da percepção de suporte. No modelo adolescente-mãe, verificaram-se diferenças nos resultados em função do nível de suporte percebido na dimensão *instrumental*. Nesta dimensão verificou-se que a relação entre a forma como as mães pensam sobre os adolescentes (*hetero-representação*) e a forma com os adolescentes pensam que as mães os representam (*meta-representação*) é mais forte no caso em que há menor percepção de suporte na relação do que nos casos em que há um maior suporte percebido. No modelo pai-adolescente constatou-se que os resultados variam em função da percepção de suporte na relação na *emocional* (relação HR-MR). Na dimensão *emocional* verificou-se que a relação entre a HR e a MR era mais forte na condição de suporte mais baixo.

Discussão

O objectivo do estudo 7 foi testar a hipótese do *looking-glass self*, através de um modelo de equações estruturais, considerando a relação entre adolescentes dos 12 aos 16 anos e os respectivos pais (mãe e pai). De forma a aceder a constructos válidos e de confiança, numa primeira etapa foi demonstrada a estrutura das medidas, seguindo-se o teste do modelo de mediação e de moderação.

As medidas

As análises iniciais revelaram que as medidas da *auto-representação* e *meta-representação* dos adolescentes e a *hetero-representação* dos pais apresentavam uma organização dos atributos coincidente em algumas dimensões e não coincidente noutras dimensões. A principal diferença identificada entre a medida de *auto-representação* dos adolescentes e a medida de *meta-representação* e *hetero-representação* dos pais foi a organização dos atributos relativos à aparência física e à inteligência, dado que na medida de *auto-representação* os atributos relativos a estas dimensões se organizaram em duas dimensões distintas e na medida de *meta-representação* e *hetero-representação* se organizaram na mesma dimensão. Para além das diferenças identificadas relativamente à aparência física e inteligência, constata-se que nas outras dimensões a organização dos

atributos é semelhante, com a exceção do atributo *mal-comportado* na dimensão instrumental e do atributo *zangado* na dimensão emocional. Os resultados obtidos na medida da *auto-representação* dos adolescentes estão em consonância com outras medidas de auto-conceito (e.g., Harter, 1988) que têm identificado a dimensão da aparência física como uma dimensão relevante no auto-conceito dos adolescentes. Na adolescência, a aparência física é um dos aspectos mais visíveis das múltiplas transformações que ocorrem nesta fase de desenvolvimento, assumindo um papel central na forma como os indivíduos pensam sobre si (e.g., Harter, 1999). Contudo, apesar dos adolescentes demonstrarem na medida da *auto-representação* que a aparência física é uma dimensão relevante na forma como se pensam, os adolescentes, tal como se pode verificar na organização da medida de *meta-representação*, parecem ter consciência que esta não é uma dimensão central na representação que os pais têm de si. E de facto, os pais não organizam os atributos relativos à aparência física numa dimensão específica (medida de *hetero-representação*).

Após a identificação dos factores comuns às diferentes perspectivas e dos atributos que os compõem, verificou-se que os modelos de equações estruturais de *auto-representação*, *meta-representação* e *hetero-representação* apresentam valores de adequação do modelo aos dados. O modelo final inclui quatro factores: *instrumental* (organizado, responsável, desarrumado), *social* (simpático, prestável, amigo e carinhoso), *emocional* (triste e só) e *oposição* (refilão e teimoso). Para além disso, foram testados modelos alternativos: 1) as dimensões da *auto-representação* e da *meta-representação* foram incluídas no mesmo factor geral; 2) os atributos da *auto-representação* e da *meta-representação* foram incluídos no mesmo factor geral; 3) a correlação entre as dimensões da *auto-representação* e as dimensões da *meta-representação*. Apesar da variância de método partilhada, os modelos alternativos não são os modelos que melhor se adequam aos dados em análise. O modelo que melhor se adequa aos dados é o modelo com quatro factores correlacionados na *auto-representação* e quatro factores correlacionados da *meta-representação*.

Por fim, verificou-se que a percepção que os adolescentes têm da representação que os pais têm de si (*i.e.* a *meta-representação*) é positiva e que esta visão positiva dos adolescentes é partilhada pelos pais (*i.e.* a *hetero-representação*), em particular na dimensão social (dimensão em que foram obtidas os valores médios mais elevados) e na dimensão emocional (dimensão em que foram obtidas os valores médios mais baixos).

Hipótese do Looking-Glass Self

Diferentes perspectivas teóricas defendem que o contexto relacional é importante para o desenvolvimento dos indivíduos, em particular, para o desenvolvimento da *auto-representação* (e.g., Hartup & Laursen, 1999; Hinde, 1997; Reis et al., 2000). A hipótese do *looking-glass self* integrada na perspectiva do *Interaccionismo Simbólico* destaca o papel da interação e comunicação com *outros significativos* no processo de construção da *auto-representação*. É proposto que a *auto-representação* se desenvolve através da influência da *hetero-representação* e que esta influência é mediada pela *meta-representação* (Cooley, 1902/1964; Kinch, 1963).

O teste da hipótese do *looking-glass self*, considerando a relação adolescente-mãe e a relação adolescente-pai, foi confirmada para cada um dos quatro factores do modelo (*instrumental, social, emocional e oposição*). Acresce que, se verificou que no modelo adolescente-mãe a mediação era total nas dimensões instrumental e social e parcial nas dimensões emocional e oposição; no modelo adolescente-pai verificou-se que em todas as dimensões, à excepção da dimensão instrumental, a mediação era total. Deste modo, confirmou-se que a representação ou a forma como o pai e a mãe pensam sobre os filhos/as filhas (*i.e.*, a *hetero-representação*) influencia a forma como os adolescentes pensam sobre si (*i.e.*, a *auto-representação*), sendo esta influência mediada pela percepção que os adolescentes têm da forma como os pais pensam sobre eles/elas (*i.e.*, a *meta-representação*). Estes resultados corroboram os resultados obtidos em estudos com crianças na análise da percepção de competência (Bois et al., 2005; Nurra & Pansu, 2009). Nestes estudos confirmou-se a hipótese do *looking-glass self* ao nível da percepção de competência escolar, física, comportamental e aceitação social (Nurra & Pansu, 2009) e competência atlética (Bois et al., 2005).

Contudo, convém recordar que a evidência empírica do teste da hipótese do *looking-glass self* se caracteriza pela inconsistência de resultados e, em contraste, com os estudos que têm confirmado a hipótese, existem muitos outros que têm verificado que os indivíduos não são muito precisos na percepção sobre a forma como os outros pensam sobre si (e.g., Kenny & DePaulo, 1994; Shrauger & Schoeneman, 1979). A investigação sobre a precisão das *meta-representações* mostra que a precisão ao nível da díade (reflete o grau em que a percepção é exclusiva a uma determinada relação, *i.e.*, independente do efeito do observador e do efeito do alvo) é menos frequente do que uma precisão generalizada (Kenny & DePaulo, 1994).

Neste sentido, têm sido analisadas as condições em que a influência da *hetero-representação* dos outros influencia a *auto-representação*.

A análise da investigação sobre a hipótese do *looking-glass self* tem salientado a importância das dimensões avaliadas, não apenas porque tem sido demonstrado que existem dimensões em que a influência de outros específicos é mais forte (e.g., Nurra & Pansu, 2009), mas também porque tem sido defendido que as dimensões avaliadas têm de ser relevantes para o “*alvo*”, neste caso os adolescentes (Cook & Douglas, 1998). Neste sentido, o percurso neste programa de investigação, que se iniciou com uma questão exploratória sobre quais os atributos que os adolescentes usam na sua auto-descrição, e os sucessivos estudos e procedimentos usados na validação dos atributos (descrito na primeira parte da dissertação) contribuíram para a identificação de dimensões relevantes para os adolescentes, culminando na identificação dos atributos salientes na forma como os pais representam os filhos. Consequentemente, a ligação entre as duas partes deste trabalho, a avaliação da *auto-representação* e a análise do processo de construção da *auto-representação*, permitiu que fossem criadas as condições para o teste da hipótese em dimensões relevantes para o “*alvo*” e para o “*observador*”. Acresce que muitos dos atributos identificados reflectem aspectos comportamentais que podem ser observados e comunicados na interacção com os outros. Esta característica dos atributos reforça o argumento da importância da avaliação de dimensões em que há a possibilidade de comunicação e observação de pistas da forma como o observador percebe o alvo (Cook & Douglas, 1998). Por exemplo, a dimensão oposição (*i.e.*, os atributos refilão e teimoso) é uma dimensão saliente na interacção entre pais e filhos, em particular na adolescência. Uma das características deste período é a procura de autonomia, a qual pressupõe a progressiva separação dos pais, provocando, em muitas situações, um aumento na vivência de conflitos com os progenitores, nomeadamente a meio da adolescência (e.g., Collins & Repinski, 1994).

Neste estudo foram considerados como *outros significativos* o pai e a mãe. A influência do pai e da mãe foi analisada em modelos separados permitindo assim aprofundar a compreensão da forma como a influência da mãe e do pai se processam. A opção por uma análise da influência do pai e da mãe em separado foi corroborada pela associação moderada entre estas duas perspectivas. Deste modo, foi demonstrado que quer o pai, quer a mãe influenciam a forma como os adolescentes se auto-representam, o que contribui para o debate sobre a influência específica dos *outros significativos* face ao argumento da influência generalizada. Como referido, um conjunto substancial de literatura sobre a precisão da meta-

representação tem demonstrado que os indivíduos não são muito precisos na forma como outros específicos os percebem (e.g., Kenny & DePaula, 1993; Shrauger & Schoeneman, 1979). Contudo, os resultados obtidos vêm demonstrar que em contextos relacionais em que existe uma maior oportunidade de comunicação das percepções, interação entre o *alvo* e o *observador* e uma maior motivação para prestar atenção às pistas e *feedback* do *observador*, é possível identificar uma relação mais forte e significativa entre o que os outros pensam e a percepção que os indivíduos têm da forma como são representados pelos outros (Cook & Douglas, 1998).

Para além disso, os resultados do estudo salientam a importância da inclusão de mães e pais na compreensão do processo de construção da auto-representação. O papel da mãe é habitualmente salientado na análise do impacto dos pais no desenvolvimento dos indivíduos e, apesar do papel do pai ser salientado por leigos e investigadores, verifica-se que este é menos explorado. A análise do papel do pai permitiu demonstrar que a representação/percepção que o pai tem dos filhos/das filhas tem um papel importante na forma como os adolescentes se pensam.

Apesar dos resultados deste estudo demonstrarem que os pais continuam a ter um papel de relevo no processo de construção da *auto-representação* na adolescência, é importante reflectir neste ponto que a adolescência é uma fase marcada pelo aumento da rede social dos indivíduos, com a integração de elementos fora do contexto familiar, como pares e outros adultos (e.g., Harter, 1990). Por exemplo, foi demonstrado que com a idade o grau de concordância entre a *auto-representação* e a *hetero-representação* de pares aumenta (Renk & Phares, 2004). Além disso, a investigação sobre a influência da família na forma como as crianças se auto-representam tem também salientado o papel dos irmãos (Feiting & Taska, 1996). Os resultados obtidos no estudo 4 deste trabalho, sobre a complexidade da auto-representação, reforçam também esta ideia de que os irmãos têm um papel importante na forma como os adolescentes se auto-representam, na medida em que a relação com os irmãos foi uma das relações identificada pelos adolescentes como uma relação relevante na organização da sua auto-representação. Deste modo, investigação futura sobre o processo de construção da *auto-representação* na adolescência pode beneficiar da inclusão de outros elementos relevantes da rede social dos adolescentes.

Mediação Moderada

Após ter sido confirmada a hipótese do *looking-glass self*, foi testado se existem diferenças na força da relação entre a *hetero-representação* e a *meta-representação* em função de um conjunto de variáveis: tipo de dimensão, género, tipo de relação (pai ou mãe), idade e percepção de suporte e interacção negativa na relação adolescente-mãe e adolescente-pai pelos adolescentes.

As dimensões avaliadas têm sido destacadas no estudo do processo da influência dos outros, tendo por base a ideia de que a influência poderá ser distinta em função dos conteúdos em análise e dos outros considerados (e.g., Nurra & Pansu, 2009). No entanto, no estudo 7 não foram identificadas diferenças na comparação entre as dimensões. Uma possível explicação para a ausência de diferenças poderá residir no facto de termos considerado como *outros específicos* o pai e a mãe. A inclusão de *outros significativos* da rede social dos adolescentes poderá contribuir para uma compreensão mais aprofundada das diferenças (Nurra & Pansu, 2009). Por exemplo, podemos pensar que a influência dos pares poderá ser mais forte na dimensão social, que inclui atributos como amigo, carinhoso, simpático e prestável, e que a influência dos pais na dimensão instrumental, que inclui os atributos responsável, organizado, trabalhador e desarrumado, poderá manter-se relevante comparativamente com a influência dos pares.

A comparação do impacto da influência da *hetero-representação* da mãe e o impacto da influência da *hetero-representação* do pai na *meta-representação* dos adolescentes revelou que não existiam diferenças significativas. Apesar de alguns estudos darem conta de um impacto maior da *hetero-representação* das mães comparativamente com o impacto da *hetero-representação* dos pais (e.g., Hergovich et al., 2002), estes resultados têm sido obtidos ao nível da análise da relação directa da *hetero-representação* e a *auto-representação* de crianças e adolescentes. Assim, esta questão necessita de uma investigação mais aprofundada, nomeadamente no que respeita às circunstâncias em que existem diferenças no impacto da influência da *hetero-representação* do pai e da mãe e os factores que para ela concorrem. No entanto, como veremos de seguida, a percepção da relação contribui para a compreensão do processo de influência da *hetero-representação* da mãe e do pai na *meta-representação*.

No que se refere ao teste do efeito do sexo na relação adolescente-mãe não se verificaram diferenças entre rapazes e raparigas na relação entre a *hetero-representação* das mães e a *meta-representação* dos adolescentes. No modelo adolescente-pai foram identificadas diferenças em função do sexo na dimensão social. Nesta dimensão constatou-se

que a relação entre o que os pais pensam e a percepção que as filhas têm da representação dos pais é mais forte comparativamente com a dos rapazes. Acresce que se verifica que na dimensão social a mediação é total no caso das raparigas e parcial no caso dos rapazes. Deste modo, à semelhança de investigação anterior sobre o impacto da *hetero-representação* na *auto-representação* de crianças e adolescentes (e.g., Hergovich et al., 2002), verificou-se que os resultados do modelo para os rapazes (na relação adolescente-pai) indicam que existem outros factores que influenciam o processo de construção da *auto-representação*.

Se a análise das diferenças entre rapazes e raparigas foi realizada considerando a variável sexo, a interpretação destas diferenças, à semelhança da discussão dos estudos anteriormente apresentados, será feita considerando o género. Primeiro, uma das interpretações para as diferenças de género é a ideia de que estas reflectem diferenças identificadas entre uma orientação mais individualista ou uma orientação mais interdependente dos indivíduos (Swann & Bosson, 2010). Enquanto as raparigas são habitualmente socializadas para priorizar as qualidades que as aproximam dos outros, os rapazes são ensinados a priorizar as qualidades que os diferenciam dos outros (e.g., Spence, Deaux, & Helmreich, 1985). Segundo, este resultado pode estar a reflectir diferenças na interacção pai-filho e pai-filha. Pode equacionar-se que os pais poderão comunicar mais este tipo de informação relativo a ser carinhosa, prestável, amiga e simpática com as raparigas do que com os rapazes. As mães poderão, provavelmente, ter mais facilidade em comunicar quer aos filhos, quer às filhas as suas representações relativas à dimensão social. Estes resultados são consistentes com a investigação que tem identificado que os efeitos do papel do pai e da mãe na parentalidade são dependentes do género do adolescente (Collins & Steinberg, 2006; Laursen et al., 2006). Terceiro, uma maior orientação para a relação com os outros tem também sido sugerida como explicação para a identificação, em estudos com adultos, de uma maior precisão das mulheres independentemente do sexo do alvo (e.g., Szarota, Zawadzki, & Strelau, 2002).

No que diz respeito ao teste do efeito moderador da idade não se verificaram diferenças significativas em função desta variável na relação entre a *hetero-representação* da mãe/pai e a *meta-representação* dos adolescentes. Contudo, este resultado poderá ser explicado pelo facto de nos termos centrado numa parte específica da adolescência (12 aos 16 anos). Estudos anteriores têm identificado diferenças em função da idade, mas são consideradas diferentes faixas etárias, nomeadamente são incluídos grupos de crianças mais novas (Cole, 1991; Cole et al., 1997; Cole et al., 2001; Salley et al., 2010). Deste modo, a

realização de estudos longitudinais e comparativos com grupos de outras faixas etárias, poderá contribuir para a compreensão do processo de construção da *auto-representação*.

Na análise do papel da percepção da qualidade da relação pais-filhos pelos adolescentes – suporte e interação negativa – verificou-se que existem diferenças significativas em função da percepção de suporte na força da influência da *hetero-representação* na *meta-representação*. No modelo adolescente-mãe, constatou-se que existem diferenças nos resultados em função do nível de suporte percebido na dimensão *instrumental*. No modelo pai-adolescente constatou-se que os resultados variam em função da percepção de suporte na relação na dimensão *emocional*. Estes resultados podem estar a reflectir a investigação que sugere que a relação das crianças com a mãe e o pai toma habitualmente formas distintas (Collins & Russel, 1991; Maccoby, 1998; Russel & Saebel, 1997).

Assim, na dimensão instrumental, que inclui os atributos: responsável, organizado, trabalhador e desarrumado, verificou-se que a influência da hetero-representação da mãe era mais forte na meta-representação dos adolescentes no caso em que a percepção do suporte era mais baixo, ou seja, nas relações avaliadas como tendo menos companheirismo, ajuda instrumental, intimidade, *nurturance*, admiração, suporte emocional e satisfação. Uma possível interpretação para estes resultados é que as mães têm um maior envolvimento nestes aspectos do dia-a-dia, e provavelmente, na interação com os filhos, comunicam mais o facto de os filhos serem responsáveis, trabalhadores, desarrumados e organizados. Estes conteúdos, por sua vez, podem causar algum conflito entre mães e os adolescentes, o que poderá estar a ser reflectido numa maior precisão dos adolescentes em relação ao que as mães pensam sobre eles/elas nas relações em que a qualidade da relação é avaliada de forma menos positiva. Muitos estudos indicam que os adolescentes têm uma relação mais próxima com a mãe do que com o pai (Barnes & Olson, 1985; Buhrmester & Furman, 1987; Cooper 1994; DeRosier & Kupersmith, 1991; Furman & Buhrmester, 1985; Kandel & Lesser, 1972; Noller & Callan, 1990; Shulman & Klein, 1993; Van Horn & Marques, 2000), o que poderá enquadrar a existência de um maior grau de conflito na díade adolescentes-mães do que na díade adolescentes-pais (Collins & Russell, 1991; Montemayor, 1986; Paikoff & Brooks-Gunn, 1991; Smetana, 1989; Steinberg, 1981).

Por sua vez, o resultado observado na relação pai-adolescente na dimensão emocional, a única dimensão negativa incluída no teste da hipótese do *looking-glass self*, pode ser interpretado de uma outra forma. Apesar de ser também nas relações avaliadas como tendo menos suporte que a relação entre a *hetero-representação* do pai e a *meta-*

representação dos adolescentes é mais forte, este resultado parece estar a reflectir uma cadeia de influência negativa de relações percebidas como tendo menos suporte numa dimensão negativa que inclui os atributos triste e só. Consistente com este resultado, tem sido identificado na literatura que a menor proximidade e envolvimento dos pais (mas não das mães) está negativamente associado a problemas de internalização e externalização dos adolescentes (Day & Padilla-Walker, 2009).

Assim, os resultados apresentados dão suporte à ideia explorada neste trabalho de que as relações têm sido analisadas pelo estatuto, mas que podemos compreender melhor o processo de influência da *hetero-representação* na *meta-representação* se considerarmos a qualidade da relação. Como temos reiterado ao longo deste trabalho, Cooley (1902/1964) defendeu a influência de *outros significativos*, neste sentido argumentámos que a relação e a percepção dos indivíduos da relação devem ser consideradas. Foi demonstrado que o pai e a mãe influenciam a forma como os adolescentes se pensam e que a percepção da qualidade da relação contribui para a compreensão da força do impacto da hetero-representação na meta-representação. Acresce que, se na literatura tem sido destacado que outros específicos podem ter mais influência em determinadas dimensões (Bois et al., 2005; Branje et al., 2003; Felson & Reed, 1986; Cole, 1991), neste estudo demonstramos que o processo de influência pode ser diferente considerando a complexidade das dimensões avaliadas, dos outros considerados e da percepção da relação.

Por fim, a ausência de resultados significativos em função da percepção da interacção negativa (*i.e.*, conflito, antagonismo, crítica e punição) na relação adolescente-pais poderá estar a reflectir que o afastamento excessivo em relação aos pais, a rejeição completa dos valores dos adultos ou da autoridade e a rebeldia representam excepções (5 a 15 % dos casos) e não a norma vigente (Collins & Laursen, 2004), apesar da persistência da percepção no senso-comum (e em algumas perspectivas teóricas) de que a adolescência é um período conturbado (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006).

Em suma, o processo de construção da *auto-representação* na adolescência é influenciado pela *hetero-representação* do pai e da mãe, através da *meta-representação*. Contudo, este é um processo complexo e contextualizado, quer a nível inter individual pela percepção da qualidade da relação, quer a um nível mais societal relativo à forma como rapazes e raparigas são socializados e os comportamentos e dimensões valorizados em função do género.

Limitações do Estudo

Apesar dos aspectos positivos do estudo, pelo menos quatro ressalvas devem guiar a interpretação dos resultados obtidos. Em primeiro lugar, o estudo desenvolvido é um estudo transversal que teve em consideração uma faixa etária específica (12 aos 16 anos). A análise da hipótese do *looking-glass self* beneficia do teste em estudos longitudinais na medida em que permite controlar os efeitos das variáveis e reforçar empiricamente o pressuposto teórico de influência dos *outros significativos*. Neste sentido, a análise da hipótese em investigação futura deve integrar *designs* longitudinais.

Em segundo lugar, apenas incluímos como *outros significativos* os pais. Tendo em consideração que a adolescência é uma fase caracterizada pelo aumento da rede social dos indivíduos e por uma crescente importância dos pares, é importante que estudos futuros considerem a inclusão de *outros significativos* na análise da hipótese do *looking-glass self*.

Em terceiro lugar, apesar de ter sido demonstrada a influência específica do pai e da mãe, a inclusão de *outros significativos* poderá contribuir para o debate da influência específica *versus* influência generalizada.

Por fim, apesar de os nossos resultados revelarem que existem diferenças de género significativas na análise do processo de construção da *auto-representação*, em particular no caso dos rapazes, os resultados não permitem excluir completamente explicações alternativas a este processo. No sentido de clarificar esta questão, investigação futura deve explorar quais os factores que influenciam a construção da *auto-representação* dos rapazes.

CONCLUSÃO GERAL & IMPLICAÇÕES

Com esta dissertação pretendia-se contribuir para o estudo da *auto-representação* na adolescência sob a perspectiva da Psicologia Social. A integração do trabalho nesta perspectiva teve implicações teóricas e práticas relevantes, nomeadamente, a forma como o auto-conceito foi conceptualizado e operacionalizado. De acordo com esta perspectiva o auto-conceito é conceptualizado como um sistema dinâmico e multidimensional de auto-representações específicas e contextuais (e.g., Markus & Wurf, 1987; Oosterwegel & Oppenheimer, 2002). Assim, a *auto-representação* (i.e., o conjunto de atributos que os indivíduos usam para se descreverem) foi o conceito e a medida central nos estudos desenvolvidos. A análise da *auto-representação* na adolescência organizou-se em duas partes, uma relativa à avaliação da *auto-representação* e outra relativa ao processo de construção da *auto-representação*.

Face à lacuna existente na literatura de medidas da *auto-representação* validadas para adolescentes, o primeiro objectivo do trabalho foi o desenvolvimento e validação de medidas para adolescentes dos 12 aos 16 anos. Neste sentido, foram desenvolvidos três estudos que permitiram a identificação de um conjunto de atributos relevantes na auto-descrição de adolescentes dos 12 aos 16 anos. Posteriormente, tendo por base este conjunto de atributos, foram validadas duas medidas da *auto-representação*: uma escala de complexidade da *auto-representação* e um questionário de *auto-representação* para adolescentes dos 12 aos 16 anos. A validação das medidas para adolescentes permite assim responder a uma das principais críticas no estudo do auto-conceito – a definição e operacionalização dos constructos (Ashmore & Jussim, 1997; Baumeister, 1998; Brinthaup & Lipka, 1992; Greenwald & Pratkanis, 1984; Guecas, 1982; Lerry & Tangney, 2002; Harter, 1999; Rosenberg, 1979; Yardley & Honess, 1987). Os procedimentos utilizados contribuíram para a validação de medidas e, consequentemente, para a criação de condições para que, com base nas medidas validadas sejam desenvolvidos estudos sobre o papel da *auto-representação* na adolescência. Para além disso, a validação do material usado nas escalas abre novas possibilidades de investigação sobre a auto-representação na adolescência, como o uso de medidas implícitas, a medida de tempos de resposta, i.e. outras formas de aceder à *auto-representação*.

Tem sido reconhecido que o auto-conceito tem um papel relevante na compreensão do comportamento, processamento da informação, regulação do comportamento e bem-estar dos indivíduos (Baumeister, 1998; Brandstädter & Greve, 1994; Harter, 2003; Higgins, 1996;

Jacobs et al., 2003; Leary & Tangney, 2003; Markus & Herzog, 1991; Markus & Wurf, 1987). Apesar de não termos analisado o impacto da auto-representação nestes diferentes aspectos, a análise dos resultados obtidos pelos adolescentes nas medidas utilizadas sugerem algumas pistas para investigação futura e intervenção. Exemplo disso é o resultado obtido na medida de complexidade da *auto-representação* em que se verificou que é ao nível da complexidade da auto-representação negativa que se observam as principais diferenças entre os adolescentes. A complexidade da auto-representação negativa tem sido identificada como um potencial factor de risco na depressão e, face à incidência de depressão nos adolescentes [(e.g., nos Estados Unidos da América, 25-40% de raparigas e 15-20% de rapazes adolescentes refere ter-se sentido deprimido nos últimos 6 meses e é estimado que 7% dos adolescentes sofre de depressão clínica (Achenbach, Howell, Quay, & Conners, 1991; Culbertson, 1997)] importa compreender o papel desta variável na adolescência. Por exemplo, a escala de complexidade da auto-representação poderá ser usado na identificação de grupos de risco de apresentarem sintomatologia clínica de depressão e servir de base ao planeamento da intervenção.

Para além disso, a complexidade da auto-representação chama a atenção para a importância da representação em múltiplos contextos e relações que, em conjugação com uma representação positiva, pode funcionar como um importante mecanismo compensatório face a acontecimentos de vida negativos. Existem contextos familiares e sociais marcados pelo risco, em que os adolescentes têm de lidar com um conjunto de acontecimentos de vida negativos, como a violência face a si e/ou face aos outros. Assim, a oportunidade de desenvolver interações e relacionamentos positivos com outros adultos e pares, poderá contribuir para a complexificação da sua auto-representação e o desenvolvimento de uma auto-representação mais positiva. A escola, o desporto e o lazer desempenham, neste ponto, um papel de destaque pela oportunidade de contacto com modelos mais saudáveis de interacção com adultos (e.g., os professores) e pares e pela integração em actividades culturais, lúdicas e desportivas que podem ser uma fonte de uma representação mais positiva para os adolescentes. A medida de complexidade da auto-representação permite um conhecimento aprofundado das relações e actividades consideradas relevantes pelos adolescentes na sua auto-representação e permite assim identificar potenciais factores protectores e factores de risco na forma como os adolescentes se auto-representam. Assim, esta informação, a par do estudo do papel da complexidade da *auto-representação*, pode contribuir para o desenho de intervenções com o objectivo de melhorar a forma como os

adolescentes se auto-representam, quer através de uma diversificação das actividades em que os indivíduos estão envolvidos, quer através de intervenções na forma como pensam e organizam a informação sobre si. Por exemplo, trabalhos no âmbito da Psicologia Educacional têm identificado que o envolvimento das crianças e adolescentes em actividades extra-curriculares está associado a níveis mais elevados de auto-estima (e.g., Eccles & Barber, 1999; Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997; Marsh, 1992).

Apesar de reconhecermos o elevado potencial do papel da complexidade da auto-representação, na organização do programa dos trabalhos desenvolvidos nesta dissertação não foi estudado o processo de construção nem o impacto desta variável. Esta é uma limitação que reflecte os constrangimentos de tempo face à concretização dos objectivos propostos. Contudo, considerando um dos objectivos subjacentes a este trabalho, a interligação entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento, não podemos deixar de reconhecer a importância de investigação futura na análise da forma como a complexidade da auto-representação se desenvolve, numa perspectiva não só das diferenças entre fases de desenvolvimento, mas da integração da análise da complexidade da auto-representação como processo contextualizado nas interações. De acordo com a literatura, os pais têm um importante papel como gestores e promotores de oportunidades de contacto social e experiências cognitivas dos filhos (e.g., Meece, Glienke, & Burg, 2006; Parke, Ornstein, Rieser, & Zahn-Waxler, 1994). Neste sentido, importa analisar o impacto da forma como os pais organizam e estruturam o meio da criança no ambiente familiar (casa) e regulam as oportunidades de contacto social extra-familiar (com amigos e agentes de socialização) no desenvolvimento da complexidade da auto-representação de crianças e adolescentes.

Na medida de auto-representação foram avaliadas seis dimensões: instrumental, social, oposição, aparência física, emocional e inteligência. Numa perspectiva desenvolvimentista, foram identificadas diferenças na forma como os adolescentes se representam em função da idade e do sexo. Relativamente à idade, foram identificadas diferenças ao nível da dimensão inteligência, aparência física e oposição. Nestas dimensões, os adolescentes mais novos auto-representaram-se de forma mais positiva do que os adolescentes mais velhos. As diferenças identificadas podem ser enquadradas nas transições da adolescência. De acordo com Harter (1998), as mudanças observadas na adolescência são melhor compreendidas se pensarmos na adolescência enquanto uma fase subdividida em três sub-fases: início, meio e final. Cada uma destas sub-fases é caracterizada por mudanças cognitivas, sociais e físicas. Neste sentido, os resultados obtidos poderão reflectir as

diferenças referidas por Harter (1998) entre o início e o meio da adolescência. No início da adolescência, a auto-representação centra-se nos aspectos relativos ao relacionamento com os outros e nos aspectos relacionados com a competência escolar (e.g., eu sou inteligente). No meio da adolescência a crescente capacidade para a integração da informação positiva e negativa sobre si e a pressão social para o desenvolvimento de múltiplos *selves*, podem conduzir à flutuação dos níveis de auto-conceito nesta fase de descoberta e redefinição. Estas pressões podem também traduzir-se nos níveis mais elevados de oposição identificados.

Apesar das flutuações na forma como os adolescentes se auto-representam poder ser um reflexo natural da fase de transição em que se encontram, o contexto dos adolescentes pode funcionar como um promotor deste processo, favorecer esta negociação, ou dificultar esta fase de descoberta e construção da auto-representação. De acordo com a literatura, pais que comunicam um elevado grau de exigência, mas que dão pouco suporte aos filhos, têm um impacto negativo ao nível do auto-conceito e da auto-estima (e.g., Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2007; Steinberg & Morris, 2001). Este impacto negativo é identificado mesmo em medidas de auto-estima implícita (i.e., “unconscious, relatively uncontrolled, and overlearned” p.1, DeHart, Pelham, & Tennen, 2006). A par do contexto parental, destacamos de novo o papel que a escola e actividades extra-curriculares podem desempenhar na construção da auto-representação dos adolescentes através da promoção de representações positivas dos adolescentes em termos do seu desempenho, auto-regulação e auto-eficácia (e.g., Desimone, 2001, Kenny, Gallagher, Alvarez-Salvat, & Silsby, 2002).

Apesar das diferenças no auto-conceito entre rapazes e raparigas têm sido consistentemente identificadas na literatura (Herbert & Stipek, 2005; Hoffman, Cole, Martin, Tram, & Seroczynski, 2000; Kamphaus, DiStefano, & Lease, 2003; Salley et al., 2010; Thompson & Zand, 2002), tem também sido criticada a generalização das conclusões sobre as diferenças identificadas. Numa meta-análise de estudos sobre as diferenças no auto-conceito entre rapazes e raparigas constatou-se que existem diferenças, mas também muitas semelhanças na forma como rapazes e raparigas se auto-representam (e.g., Wilgenbusch & Merrell, 1999). Consistente com este argumento, verificou-se, nos estudos realizados, diferenças entre rapazes e raparigas nas dimensões *instrumental*, *social*, *aparência física*, mas não foram identificadas diferenças de forma consistente nas outras dimensões. Estas diferenças reflectem, no entanto, a forma como a definição de si é profundamente influenciada pelos *scripts* sociais partilhados, nomeadamente, os conteúdos socialmente partilhados do que é ser homem e mulher. Assim, se esta variável foi tratada como sexo,

consideramos que ela deverá ser interpretada segundo as questões de gênero, na medida em que as diferenças identificadas seguem os padrões dos estereótipos de gênero (Burnett, 1996; Cole et al., 2001; Harter, 1999; Kling et al., 1999; Shapka & Keating, 2005).

Por exemplo, tem sido consistentemente identificado uma diminuição da satisfação das raparigas com a sua aparência física na adolescência (ver meta-análise de Wilgenbusch & Merrell, 1999). A existência de diferenças na dimensão aparência física na adolescência parece estar relacionada, por um lado, com o impacto diferencial que a puberdade tem nos rapazes e nas raparigas (Kling et al., 1999) e, por outro, com os estereótipos de beleza que exercem maior pressão sobre as raparigas do que sobre os rapazes (Harter, 1999; Kling et al., 1999; Page & Fox, 1997; Stein, 1996). Ainda de acordo com os estereótipos sexuais as raparigas são, frequentemente, consideradas como sendo melhor comportadas do que os rapazes (Correia, 1991; Harter, 1999; Peixoto & Mata, 1993; Pierrehumbert et al., 1987) e, nos estudos realizados verificou-se que as raparigas se representaram como mais responsáveis, organizadas, trabalhadoras e arrumadas (i.e., a dimensão *instrumental*) do que os rapazes. A influência social na forma como rapazes e raparigas pensam sobre si reflecte-se também ao nível do desenvolvimento e construção da *auto-representação* como demonstrado na Parte II deste trabalho.

Os resultados identificados na literatura (de forma consistente), relativos à menor satisfação das raparigas com a sua aparência física, levam-nos a reflectir sobre o papel da influência social a um nível mais macro/societal, e a necessidade de uma revisão dos modelos do que é ser mulher que são transmitidos às adolescentes através de diferentes meios de comunicação (e.g., as campanhas de beleza). A sugestão, que não é apenas reflexo dos resultados dos estudos desenvolvidos neste trabalho, mas da evidência empírica que tem reiterado o mesmo resultado, é que é necessário investigação e intervenção na análise (mudança) dos modelos estereotipados do que é ser mulher e homem veiculados na sociedade.

Na segunda parte da tese, foi analisado o processo de construção da *auto-representação* tendo por base uma hipótese do *looking-glass self*. Esta é uma hipótese antiga, mas envolta ao longo dos anos em controvérsia. Por um lado, existem estudos que têm confirmado a hipótese (e.g., Bois et al., 2005; Nurra & Pansu, 2009), por outro, existe evidência de que a forma como os indivíduos pensam sobre si não é influenciada pelas percepções dos outros (e.g., Kenny & DePaulo, 1993; Shrauger & Schoeneman, 1979). A nossa contribuição para este debate consistiu na demonstração do processo de influência da

hetero-representação dos pais na *auto-representação* dos adolescentes através das *meta-representações*, i.e. na confirmação da hipótese do *looking-glass self*. E, como referido por Felson (1990), foi demonstrado que o processo de influência é complexo e que existem características do alvo e da relação que são relevantes para a compreensão do processo de influência dos outros. Este é um dos méritos do último estudo, o teste do papel de variáveis moderadoras que têm sido referidas na literatura. Os resultados revelaram que, no sentido de compreender o processo de influência dos pais na *auto-representação* dos adolescentes, é importante ter em consideração o sexo e a percepção da relação.

No que se refere ao sexo, à semelhança de investigação anterior, verificou-se que o processo de influência é mais forte no caso das raparigas comparativamente com os rapazes (e.g., Hergovich et al., 2002). De novo, a interpretação das diferenças identificadas quando analisamos o papel da variável sexo têm de ser interpretadas à luz das diferenças de género. Um conjunto substancial de literatura indica que há uma tendência para que a socialização de raparigas e rapazes seja diferente. Um tema comum nesta literatura é que as raparigas são encorajadas a prestar atenção às necessidades dos outros, conformarem-se com as expectativas dos outros, e avaliarem-se em termos de aceitação pelos outros. De forma oposta, os rapazes são encorajados a desenvolver uma identidade mais distinta dos desejos dos outros (e.g., Block, 1983; Cross & Madson, 1997; Pomerantz, Saxon, & Kenney, 2001). As diferenças de socialização são também observadas no comportamento dos pais, tem sido sugerido na literatura que os pais supervisionam o comportamento das filhas de forma mais próxima do que o comportamento dos filhos (e.g., Block, 1983; Bumpus, Crouter, & McHale, 2001; Higgins, 1991; Pomerantz & Ruble, 1998; Pomerantz et al., 2001; Svensson, 2003). Como consequência, há uma tendência para as raparigas passarem mais tempo próximas da família do que os rapazes. Consistente com este padrão de socialização do género, têm-se verificado que as raparigas apresentam valores mais elevados em medidas de tomada de perspectiva (Eisenberg, Carlo, Murphy, & van Court, 1995; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, & Shea, 1991).

A identificação das diferenças na forma como as raparigas e rapazes são socializados, bem como as diferenças ao nível da auto-representação referidas na discussão dos resultados da Parte I, abrem novas possibilidades de investigação. Tem sido identificado na literatura que os estereótipos de género têm implicações na percepção que pais e professores têm do desempenho de rapazes e raparigas (Bleeker & Jacobs, 2004; Eccles, Jacobs, & Harold, 1990; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Jacobs 1991; Jacobs, Davis-Kean, Bleeker, Eccles, &

Malanchuk, 2005; Jacobs & Eccles 1992; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Parsons, Adler, & Meece, 1982; Parsons, Kaczala, & Meece, 1982; Yee & Eccles 1988). Por exemplo, as raparigas são melhor avaliadas em dimensões como o domínio da língua materna e os rapazes no domínio da matemática, apesar de objectivamente o desempenho de um e de outros não reflectir estas diferenças (Hergovich et al., 2002). As percepções dos pais têm um papel na construção da forma como os adolescentes constroem a sua auto-representação, neste sentido a intervenção junto de pais e professores sobre a forma como os estereótipos de género podem influenciar os rapazes e as raparigas, poderão contribuir para uma mudança no percurso e escolhas dos mesmos (e.g., decisão sobre a profissão futura).

Assim, a par das diferenças identificadas ao nível dos conteúdos da auto-representação, constata-se que o processo de construção também reflecte a cultura em que os indivíduos são socializados. As representações sobre si próprio são fruto de elaborações culturais, as quais radicam em concepções diversas do ser pessoa (Swann & Bosson, 2010). Esta é uma questão que deve ser explorada em profundidade e integrada na análise da hipótese do *looking-glass self*. Por exemplo, uma questão que tem sido identificada é a necessidade de compreender melhor o processo de construção da auto-representação dos rapazes e quais os factores relevantes neste processo, e compreender as implicações desta diferença entre rapazes e raparigas (e.g., Hergovich et al., 2002).

A definição da relação não pelo estatuto, mas pela percepção de suporte e interacção negativa tem implicações para a investigação futura e intervenção. Primeiro, a inclusão da percepção da relação nos modelos testados revelou que a influência da *hetero-representação* dos pais na *meta-representação* dos adolescentes é complexa. Verificou-se que em relação a determinados conteúdos (instrumental – responsável, organizado, trabalhador e desarrumado; emocional – triste e só) e à percepção de suporte (maior vs. menor) se identificam diferenças na força da relação entre o que os pais pensam (i.e., a hetero-representação) e a percepção que os adolescentes têm da hetero-representação do pai e da mãe (i.e., a meta-representação). Estes resultados reflectiram padrões diferenciados da relação do pai e da mãe com os adolescentes. Por um lado, o maior envolvimento das mães na gestão do dia-a-dia dos filhos e maior proximidade podem conduzir a um maior potencial de conflito sobre as questões avaliadas pela dimensão instrumental, i.e. ser responsável, organizado, trabalhador e desarrumado, enquadrando assim a maior influência da HR na MR na dimensão instrumental nas relações em que há menor percepção de suporte. Por outro, o resultado obtido na dimensão emocional na relação adolescente-pai salienta, do ponto de vista clínico, a

importância e impacto da relação pai-filhos no desenvolvimento dos adolescentes, na medida em que nesta dimensão (que inclui os atributos triste e só) se verificou uma cadeia negativa de associações - é nas relações em que há menor percepção de suporte, i.e., menos companheirismo, ajuda instrumental, intimidade, *nurturance*, admiração, suporte emocional e satisfação, que há uma maior influência da *hetero-representação* do pai na *meta-representação* dos adolescentes. Este resultado, salienta a importância da análise do impacto de relações em que há menor expressão de afecto, menor comunicação pais-filhos, menor envolvimento dos pais na vida dos filhos na forma como os adolescentes se auto-representam.

Segundo, a influência do pai e da mãe na auto-representação tem sido habitualmente analisada considerando apenas a mãe, alguns estudos em conjunto e muito poucos com ambos os pais. O estudo desenvolvido vem demonstrar a importância de considerar o papel do pai e da mãe, na medida em que estas relações têm características específicas e de relevo na análise da sua influência. No mesmo sentido, tem sido defendido nas teorias sobre as relações, que a relação mãe-filhos e pai-filhos pode caracterizar-se de formas diferentes sendo por isso importante analisar o papel desempenhado por cada um dos pais, no sentido de compreender os processos de desenvolvimento dos indivíduos (Collins & Steinberg, 2006; Laursen et al., 2006) até agora muito descurados na investigação deste tema. Este estudo tem assim o mérito de incluir não só os pais (homens) mas o de analisar tríades, o que permitiu analisar o papel do pai e da mãe em relação ao mesmo adolescente. Acresce que a inclusão do pai e os resultados obtidos vêm demonstrar a importância que os pais, homens, têm no processo de construção da auto-representação dos adolescentes. Este estudo vem assim destacar a importância da inclusão de pais, homens, na investigação sobre os processos de desenvolvimento dos adolescentes.

Terceiro, já referimos a importância dos pares, professores e irmãos, como outros significativos a incluir na análise, mas pensando em contextos de desenvolvimento marcados por outros tipo de vivências, reconhecemos que a percepção da relação poderá também contribuir para a compreensão do processo de construção da auto-representação de crianças em contextos familiares marcados pelo mau trato e/ou negligência ou de crianças e adolescentes em contexto de acolhimento residencial. Mais uma vez destacamos o papel dos contextos na construção de auto-representação. Nestes contextos de desenvolvimento importa compreender o papel da relação estabelecida com os adultos (dentro e fora do contexto familiar) e o impacto das representações destes adultos no processo de construção da *auto-representação* das crianças e adolescentes. A compreensão do papel da percepção da relação

no processo de construção da *auto-representação* poderá contribuir para o desenvolvimento de programas de intervenção que tenham por objectivo melhorar a relação dos adolescentes com outros adultos (reconhecido como um factor de protecção). Acresce que a *auto-representação* é um constructo dinâmico e a diversificação de experiências positivas pode funcionar como um factor compensatório na reacção a acontecimentos de vida negativa e a contextos familiares de risco para o desenvolvimento. Estas sugestões de investigação futura são consistentes com a proposta de Rutter (1987) de que o acesso a recursos que podem redireccionar as trajectórias de vida de risco para trajectórias mais adaptativas e o *auto-conceito* são importantes mecanismos de risco/resiliência nos processos de desenvolvimento.

Uma outra implicação e sugestão para investigação futura parte do reconhecimento de que a investigação desenvolvida se centrou em contextos familiares em que a *hetero-representação* dos pais, *meta-representação* e *auto-representação* dos adolescentes eram na sua maioria positivas. Contudo, em contextos familiares em que a visão dos pais não é realista, extremamente exigente e/ou negativa será que o processo de influência dos pais se processa da mesma forma? Qual o impacto da precisão dos adolescentes face ao que os pais pensam sobre si, quando a *hetero-representação* é negativa? De acordo com estudos sobre os estilos parentais, o estilo autoritativo, ao contrário do estilo autoritário, facilita a precisão e influência dos pais na forma como os adolescentes se representam (Knafo & Schwartz, 2003). Primeiro, porque os filhos tendem a ter opiniões mais positivas dos pais, se os pais usarem estratégias parentais sensíveis, suportivas, e afectuosas (e.g., Rohan e Zanna, 1996). Uma imagem positiva dos pais, por sua vez, aumenta a receptividade dos filhos para aceitar os ideais parentais. Segundo, porque a forma como os pais autoritativos e autoritários expressam as suas opiniões e ideias, são, provavelmente, diferentes (Knafo & Schwartz, 2003). Estas ideias reforçam a importância da comunicação adolescentes-pais como elemento de intervenção no contexto familiar.

A hipótese do *looking-glass self* propõe um mecanismo da influência do que os outros pensam na forma como os indivíduos se representam através das *meta-representações*. Nesta hipótese o contexto social, a comunicação e a interacção social ocupam um papel central na forma como a construção da *auto-representação* se desenvolve. Contudo, importa reconhecer as limitações desta proposta tendo em consideração, primeiro, a importância que outras fontes de informação têm no processo de construção e, segundo, as potenciais consequências negativas da influência da opinião dos outros.

Em primeiro lugar, é reconhecido que é na interacção que os conteúdos são partilhados, mas os indivíduos não são apenas um produto das interacções e influência social, os indivíduos têm um papel activo neste processo e a capacidade para pensar e organizar a informação sobre si, como referido por Cross e Madson (1997) “Individuals actively construct a self as they participate in their social environments (...)” (p.6). Como referimos na introdução (Parte II), a construção da auto-representação tem outros determinantes, como o desempenho anterior, a forma como os indivíduos interpretam as suas experiências, entre outras variáveis intraindividuais (e.g., Leary, 2006). Em segundo lugar, é importante reconhecer o equilíbrio entre a mudança e a estabilidade característica do auto-conceito (Bem & Allen, 1974; Markus & Wurf, 1987; Oyserman, 2001), porque, se por um lado, destacamos o papel dos pais no processo de construção da auto-representação dos adolescentes, por outro é necessário reconhecer que a instabilidade causada por uma permeabilidade à opinião dos outros (e.g., os pares) pode ter consequências negativas para os adolescentes, como níveis mais baixos de auto-estima e uma maior preocupação com a obtenção de aprovação pelos outros (Harter, Stocker, & Robinson, 1996). Tem sido defendido que o percurso de desenvolvimento mais saudável parece ser aquele em que os indivíduos constroem a sua auto-representação de forma activa e selectiva, de tal forma que as auto-avaliações se tornem os *standards* que guiam o comportamento (ver Higgins, 1991). Damon e Hart (1988) defendem que os adolescentes continuam a confiar nos *standards* sociais externos e *feedback*, estão em risco de não desenvolver um auto-conceito estável.

Esta reflexão sobre os determinantes da construção da auto-representação e o reconhecimento do papel activo do indivíduo neste processo, a par da influência social, leva-nos a reforçar a sugestão apresentada da necessidade de investigação longitudinal, na medida em que neste trabalho as relações entre as variáveis dos modelos não analisam processos causais - as técnicas de análise realizadas são melhor interpretadas em termos de previsão e não de causalidade. Assim, investigação longitudinal daria um retrato mais apurado da construção da auto-representação e o papel desempenhado por estes diferentes determinantes.

Apesar de reconhecermos as limitações e potenciais consequências negativas da influência dos outros, não poderíamos terminar a nossa reflexão sobre a influência dos outros sem destacar que, no contexto da relação pais-filhos, foi demonstrada a influência do pai e da mãe na construção da auto-representação dos adolescentes. Foi demonstrado também que este é um processo complexo. A hipótese do *looking-glass self* tem sido alvo de críticas e o papel da influência dos outros tem sido questionado, esperamos que estes resultados possam

contribuir para a continuação do debate sobre o papel dos outros significativos no processo de construção da auto-representação.

Ao terminar este trabalho não podemos deixar de referir mais um dos seus méritos, talvez o mais difícil de atingir - a interligação entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento. As vantagens referidas da interligação destas duas perspectivas foram aqui demonstradas. Através da utilização de conceitos e metodologias da Psicologia Social ajudámos na compreensão sobre a forma como os adolescentes se auto-representam e identificámos alguns dos factores individuais e interindividuais que influenciam a *auto-representação*. A inclusão de uma perspectiva de desenvolvimento permitiu a reflexão sobre a forma como a complexidade da auto-representação e a auto-representação se desenvolvem.

Por fim, uma das principais motivações subjacente ao estudo do auto-conceito é o reconhecimento do seu papel central no bem-estar dos indivíduos. Neste sentido, este trabalho representa o início de um caminho em que se pretende contribuir para a compreensão do papel da *auto-representação* no desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- Abela, J. R. Z. & Véronneau-McArdle, M-H. (2002). The relationship between self-complexity and depressive symptoms in third and seven grade children: a short-term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (2), 155-166.
- Aboud, F. E., Mendelson, M.J., & Purdy, K.T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioural Development*, 27, 16-173.
- Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C., & Conners, C. K. (1991). National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year-olds. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(3, Serial No. 225).
- Allgood-Merteti, B., Lewinsohn, P. M., & Hops, H. (1990). Sex differences and adolescent depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 55-63.
- Alsaker, F. & Kruger, J. (2006). Self-concept, self-esteem and identity. In S. J. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 90-110). New York: Psychology Press.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L. & Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (pp.78-89) Braga: APPORT.
- Angold, A. (1988). Childhood and adolescent depression: I. Epidemiological and etiological aspects. *British Journal of Psychiatry*, 152, 601–617.
- Aron, A., Paris, M. & Aron, E. N. (1995). Falling in love: Prospective studies of self-concept change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1102-1112.
- Ashmore, R. D., & Jussim, L. (1997). Introduction: Toward a Second Century of the scientific analysis of self and identity. In R. D. Ashmore, & L. Jussim (Eds.), *Self and identity: Fundamental issues* (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Attneave, F. (1959). *Applications or information theory to psychology*. New York: Holt-Dryden.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Baldwin, M. W., & Sinclair, L. (1996). Self-esteem and if-then contingencies of interpersonal acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1130-1141.
- Baldwin, M. W., Carrell, S. E., & Lopez, D. F. (1990). Priming relationship schemas: My advisor and the pope are watching me from the back of my mind. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 435-454.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Barber, B.K. (1994). Cultural, family, and personal contexts of parent-adolescent conflict. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 375-386.
- Bargh, J. A., & Williams, L. E. (2006). The automaticity of social life. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 1-4.
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1985). Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barrera, M. J. R., & Stice, E. (1998). Parent-adolescent conflict in the context of parental support: Families with alcoholic and nonalcoholic fathers. *Journal Family Psychological*, 12(2), 195-208.
- Barrera, N. (1981). Social support in the adjustment of pregnant adolescents: Assessment issues. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Social networks and social support* (pp. 69-96). Beverly Hills, CA: Sage.
- Baumeister, R. (1995). Self and Identity: An Introduction. In A. Tesser (Ed.), *Advanced Social Psychology* (pp. 51-97). New York: MacGraw-Hill.
- Baumeister, R. E (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (4th ed., pp. 680- 740). New York: McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F. (Ed.) (1999). *The self in social psychology*. Cleveland: Psychology Press.
- Baumrind, D. (1993). The average respectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64, 1299-1317.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Bellmore, A. D., & Cillessen, A. H. N. (2006). Reciprocal influences of victimization, perceived social preference, and self-concept in adolescence. *Self & Identity*, 5, 209-229.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In I. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6). New York: Academic Press.

- Bem, D. J., & Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: The search for cross-sectional consistencies in behavior. *Psychological Review*, 81, 506-520.
- Bennett, M. & Sani, F. (2004). *The development of the social self*. New York: Psychology Press
- Berger, P. & Kellner, H. (1964). Marriage and the construction of reality: An exercise of microsociology of knowledge. *Diogenes*, 46, 1-24.
- Berndt, T. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15(6), 608-616.
- Berndt, T. (1992). The Features and Effects of Friendship in Early Adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Bieri, J. (1955). Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 263-268.
- Blazer, D. G. (1982). Social support and mortality in an elderly community population. *American Journal of Epidemiology*, 115(5), 684-694.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Bois, J. E, Sarrazin. P. G., Brustad, R. J., Chanal. J. P., & Trouilloud, D.O. (2005). Parents' appraisals, reflected appraisals, and children's self-appraisals of sport competence: A yearlong study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 273-289.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Bracken, B. A., & Crain, R. M. (1994). Children's and adolescents' interpersonal relations: Do age, race, and gender define normalcy? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 14-32.
- Brandstädter, J., & Greve, W. (1994). The aging self: stabilizing and protective processes. *Developmental Review*, 14, 52-80
- Branje, S. J. T., Van Aken, M. A. G., Van Lieshout, C. F. M., & Mathijssen, J. J. J. P. (2003). Personality judgments in adolescents' families: The perceiver, the target, their relationship, and the family. *Journal of Personality*, 71, 49-81.

- Brehm, S. S., Kassin, S. M., & Gibbons, F. X. (Eds.) (1981). *Developmental Social Psychology: Theory and Research*. New York: Oxford University Press.
- Brewin, C. R., Andrews, B. & Furnham, A. (1996). Intergenerational links and positive self-cognitions: Parental correlates of optimism, learned resourcefulness, and self-evaluation. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 247-263.
- Brinthaup, T. M. & Lipka, (1992). Introduction. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds) *The self. Definitional and methodological issues*. New York: State University of New York
- Brown, J. (1998). *The Self*. New York: McGraw-Hill.
- Buckingham, J. T., & Alicke, M. D. (2002). The influence of individual versus aggregate social comparison and the presence of others on self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1117-1130.
- Bugenthal, D. B., & Goodnow, J. G. (1998). Socialization processes. In N. Eisenberg (Volume Ed.) *Handbook of Child Psychology. Volume 3: Social, Emocional, and Personality Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Bumpus, M., Crouter, A., & McHale, S. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: Exploring gender differences in context. *Developmental Psychology*, 37 (2), 163 – 173.
- Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M., & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 271-282.
- Burnett, P. C. (1996). Gender and Grade Differences in Elementary School Children's Descriptive and Evaluative Self-Statements and Self-Esteem. *School Psychology International*, 17, 159–70.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538-549.

- Campbell, J. D. (1999). Self-Esteem and Clarity of the Self-Concept. In R.F. Baumeister (Ed.), *The Self in Social Psychology* (pp. 223-250). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Campbell, J. D., Assanand, S., & Di Paula, A. (2003). The structure of the self-concept and its relation to psychological adjustment. *Journal of Personality*, 71, 115–140.
- Campbell, J. D., Assanand, S., DiPaula, A. (2000). Structural features of the self-concept and adjustment. In Tesser, R. B. Felson, & J.M. Suls (Eds.), *Psychological perspectives on self and identity* (pp. 67-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Campbell, J. D., Chew, B. & Scratchley, L. S. (1991). Cognitive and emotional reactions to daily events: The effects of self-esteem and self-complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 473-505.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalle, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-156.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Carlson, C., Uppal, S., & Prosser, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *The Journal of Early Adolescence*, 20(1), 44 - 67.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1985). Aspects of the self, and the control of behavior. In B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 146-174). New York: McGraw-Hill.
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 157-168.
- Castro, P., Rebelo, M, & Monteiro, M. B. (1992). *Crianças em risco: análise longitudinal dos cenários de desenvolvimento e de resposta escolar das crianças em processos de transição [ano II]*. Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
- Charon, J. M. (1989). *Symbolic Interactionism* (3rd ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 409-438.
- Cillessen, A. H., & Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650 – 676.

- Clark-Lempers, D. S., Lempers, J. D., & Ho, C. (1991). Early, middle, and late adolescents' perceptions of their relationships with significant others. *Journal of Adolescent Research*, 6, 296-315.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, S., & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 3-23). New York: Academic Press.
- Colarossi, L. G. & Eccles, J. S. (2000) A Prospective Study of Adolescents' Peer Support: Gender Differences and the Influence of Parental Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (6), 661-678.
- Cole, D. A. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27, 682-688.
- Cole, D. A., Jacquez, F., & Maschman, T. L. (2001). Social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived competence in children. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 377-395.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A. D., & Hoffman, K. (1998). Are negative cognitive errors predictive or reflective of depressive symptoms in children: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 481-496.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., & Martin, J. M. (1997). Reflected self-appraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89, 55-70.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *Journal of Early Adolescence*, 24, 55- 62.
- Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. Adams, & T. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescent development: Personal relationships during adolescence* (Vol. 5, pp. 7-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collins, W. A., & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99-136.

- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socioemotional processes* (Vol. 4, pp. 1003–1067). New York: Wiley.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Connelly, B. S., & Ones, D. S. (2010). An other perspective on personality: meta-analytic integration of observers' accuracy and predictive validity. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1092-122.
- Constantino, M. J., & Pinel, E. C. (2000, November). *Complex but congruent: The interactive effect of self-complexity and self-concept differentiation on psychological well-being*. Poster presented at the annual meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, New Orleans.
- Cook, W. L. & Douglas, E. M. (1998). The looking-glass self in family context. A social relations analysis. *Journal of Family Psychology*, 12(3), 299-309.
- Cooley, C. H. (1964). *Human Nature and social order*. New York: Schribner's. (Original publicado em 1902).
- Cooley, C. H. (1909). *Social Organization: a Study of the Larger Mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooper, M. L. (1994). Motivations for alcohol use among adolescents: development and validation of a four-factor-model. *Psychological Assessment*, 6, 117-128.
- Correia, M. L. (1991). Auto-Percepção e Auto-Estima em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório. *Psicologia*, 8, 45-55.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5-37.
- Cross, S. E., Bacon, P. L., & Morris, M. L. (2000). The relational-interdependent self-construal and relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 791-808.
- Culbertson, F. M. (1997). Depression and gender. *American Psychologist*, 52, 25–31.
- Damon, W. & Lerner, R. M. (2006). *Handbook of Child Psychology* (6ª ed.). New York: John Wiley Sons.
- Damon, W. (1977). *The Social World of the Child*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- David, C., & Kistner, J. (2000). Do positive self-perceptions have a “dark side”? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 327-337.
- Davidson, T. E., & McCabe, M. P. (2006). Adolescent body image and psychosocial functioning. *Journal of Social Psychology*, 146, 15-30.
- DeBoeck, P., & Rosenberg, S. (1988). Hierarchical classes: model and data analysis. *Psychometrika*, 53, 361–381.
- Dekovic, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescent’s self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- DePaulo, B. M., Kashy, D. A., Kinkendol, S. E., Wyer, M. M., & Epstein, J. A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 979-995.
- DeRosie, M. E., & Kupersmidt, J. B. (1991). Costa Rican children’s perceptions of their social networks. *Developmental Psychology*, 27(4), 656-662.
- Desimone, L. (2001). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 11–30.
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*. Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation. New York: Wiley
- Dix, T., & Gershoff, E. T. (2001). Measuring parent-child relations. In J. Touliatos, B. Perlmutter, & G. Holden (Eds.), *Handbook of Family Measurement Techniques*: Vol. 2 (pp. 125-142). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children’s racial prejudice as a social cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 210–229.
- Drigotas, S. M., Rusbult, C. E., Wieselquist, J., & Whitton, S. W. (1999). Close partner as sculptor of the ideal self: Behavioral affirmation and the Michelangelo phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 293-323.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 95, 518-524.

- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2004). Do deviant peer associations mediate the contributions of self-esteem to problem behavior during early adolescence: A 2-year longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 382-386.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology. From infancy to old age*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dweck, C. S. (2006). Is math a gift? Beliefs that put females at risk. In S. J. Ceci and W. M. Williams (Eds.) *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183–201.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task-perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles-Parson, J. S., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321
- Eccles-Parsons, J., Kaczala, C. M., & Meece, J. L. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences. *Child Development*, 53, 322–339.
- Eckes, T., & Trautner H. M. (2000). Developmental social psychology of gender: An integrative framework. In T. Eckes, & H. M. Trautner (Eds.). *The developmental social psychology of gender* (pp. 3–32). Mahwah: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 911-936.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Spinrad, T., Gershoff, E., Valiente, C., Losoya, S. L., Zhou, Q., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., & Maxon, E. (2008). Understanding parent-adolescent conflict discussions: Concurrent and across-time prediction from youth's dispositions and parenting. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.

- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Elliott, G., & Feldman, S. (1990). Adolescence: Path to a productive life or a diminished future? *Carnegie Quarterly*, 35, 1-13.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential Self-theory. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and research* (pp. 165-192). New York: Guilford Publications, Inc.
- Epstein, S., & Morling, B. (1995). Is the self motivated to do more than enhance and/or verify itself? In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 9-30). New York: Plenum.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Evans, D. W. (1994). Self-complexity and its relation to development, symptomatology and self-perception during adolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, 24(3), 120-127.
- Evans, D. W., & Seaman, J. (2000). Developmental aspects of psychological defenses: Their relation to self-complexity, self-perception, and symptomatology in adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 237-254.
- Evans, D.W., Brody, L., & Noam, G. G. (2001). Ego Development, Self-Perception, and Self-Complexity in Adolescence: A Study of Female Psychiatric Inpatients. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 79-86.
- Faria, L. (1998). Estudo diferencial do auto-conceito de competência em função do sexo, do nível sócio-económico e do agrupamento de estudos escolares. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 4, 23-41.
- Feiring, C. & Lewis, M. (1991). The development of social networks from early to middle childhood: Gender differences and the relation to school competence. *Sex Roles* 25(3/4), 237-253.
- Feiting, C., & Taska, L. S. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.

- Feldman, L. A. (1995). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 153-166.
- Felson, R. (1990). Comparison process in parents' and children's appraisals of academic performance. *Social Psychology Quarterly*, 53, 264-273.
- Felson, R. B. (1985). Reflected appraisal and the development of self. *Social Psychology Quarterly*, 48, 71-78.
- Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process. A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 965-971.
- Felson, R. B. (1993). The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (Vol. 4, pp.1-26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Felson, R. B., & Reed, M. (1986). The effect of parents on the self-appraisals of children. *Social Psychology Quarterly*, 49, 302-308.
- Field, T., Lang, C., Yando, R., & Bendell, D. (1995). Adolescents' intimacy with parents and friends. *Adolescence*, 30, 133-140.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-531.
- Fiske, S. T., Gilbert, D. T., & Lindzey, G. (Eds.) (2010). *Handbook of Social Psychology*. NJ: John Wiley.
- Fiske, S., & Linville, P. (1980). What does the schema-concept buy us? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 543-557.
- Fiske, S., & Linville, P. (1980). What does the schema-concept buy us? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 543-557.
- Flavell, J. H., & Ross, L. (1981). *Social and cognitive development: Frontiers and possible future*. New York: Cambridge University Press.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 74, 435-452.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.

- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Furman, W. (1996). The measurement of children and adolescents' perceptions of friendships: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The Company they keep: Friendships in childhood and adolescence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Galambos, N. L., & Almeida, D. M. (1992). Does parent-adolescent conflict increase in early adolescence? *Journal of Marriage and the Family*, 54, 737-747.
- Galambos, N. L., Sears, H. A., Almeida, D. M., & Kolaric, G. C. (1995). Parents' work overload and problem behaviour in young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 201-223.
- Gara, M. A., Rosenberg, S., & Mueller, D. R. (1989). Perception of self and other in schizophrenia. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 253-270.
- Gara, M. A., Woolfolk, R. L., Cohen, B. D., Goldston, R. B., Allen, L.A., & Novalany, J. (1993). Perception of self and other in major depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 93-100.
- Gavin, L., & Furman, W. (1992). Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups. *Developmental Psychology*, 25, 827-834.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gergen, K. J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gilbert, D. T., Fiske, S. T., & Lindzey, G. (Eds.) (1998). *Handbook of Social Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Gottlieb, B. (1985). Social support and community mental health. In S. Cohen and S. L. Syme (Eds.), *Social Support and Health* (pp.303-326). New York: Academic Press.
- Greenwald, A. G. (1981). Self and memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 15, pp. 201-236). New York: Academic Press.
- Greenwald, A. G., & Pratkanis, A. R. (1984). *The self*. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition* (Vol. 3 pp. 129-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 527-537.
- Haney, C., Banks, W. C. & Zimbardo, P. G. (1973) A study of prisoners and guards in a simulated prison. *Naval Research Review*, 30, 4-17.
- Harter, S. & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251-260.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87–97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4., pp. 275–385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. Yawkey & J. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* (pp. 45–78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1990). Causes and correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New-Haven, Ct.: Yale University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87–116). New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 553–617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney. *Handbook of Self and Identity* (pp. 610-642). New York: The Guilford Press.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251–260.

- Harter, S., Stocker, C., & Robinson, N. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking glass self orientation among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 285–308.
- Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69(3), 756–766.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hartup, W. W., & Laursen, B. (1991). Relationships as developmental contexts. In R. Cohen R, A. W. Siegel (Eds.), *Context and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heinonen, K., Räikkönen, K., & Keltikangas-Järvinen, L. (2003). Maternal perceptions and adolescent self-esteem: a six-year longitudinal study. *Adolescence*, 38, 669-687.
- Hensley, W. (1996). A Theory of the Valenced Other: The Intersection of the Looking-Glass-Self and Social Penetration. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 24(3), 293-308.
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 276-295.
- Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2002). Self-appraisals, actual appraisals and reflected appraisals of preadolescent children. *Social Behaviour and Personality*, 30, 603-612.
- Herz, L., & Guillone, E. (1999). The relationship between self-esteem and parenting style. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 742-762.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Higgins, E. T. (1991). Expanding the law of cognitive structure activation: The role of knowledge applicability. *Psychological Inquiry*, 2, 192-193.
- Higgins, E. T. (1996). The "self digest": Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 71, 1062-1083.
- Higgins, E. T., & Bargh, J. A. (1987). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*, 38, 369–425.

- Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3, 51–76.
- Hinkley, K., & Andersen, S. M. (1996). The working self-concept in transference: Significant-other activation and self-change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1279–1295.
- Hobfoll, S. E., Nadler, A., & Lieberman, J. (1986). Satisfaction with social support during crisis: Intimacy and self-esteem as critical determinants. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 296–304.
- Hoffman, K. B., Cole, D. A., Martin, J. M., Tram, J., & Seroczynski, A. D. (2000). Are the discrepancies between self- and others' appraisals of competence predictive or reflective of depressive symptoms in children and adolescents: A longitudinal study, part II. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(4), 651–662.
- Holden, G. W. (1997). *Parents and dynamics of child rearing*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: Risk and protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9, 75–94.
- Hunter, F. T. & Youniss, J. (1982). Changes in the functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806–811.
- Ichiyama, M. A. (1993). The reflected appraisal process in small-group interaction. *Social Psychology Quarterly*, 56, 87–99.
- Ingram, R. E. (1990). Self-focused attention in clinical disorders: Review and a conceptual model. *Psychological Bulletin*, 107, 156–176.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Jacobs, J. E. (1991). Influence of gender stereotypes on parent and child mathematics attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 83, 518–527.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932–944.
- Jacobs, J. E., Bleeker, M. M., & Constantino, M. J. (2003). The self-system during childhood and adolescence: Development, influences, and implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, 13(1), 33–65.

- Jacobs, J. E., Davis-Kean, P. E., Bleeker, M., Eccles, J. S., & Malanchuk, O. (2005). "I can, but I don't want to": The impact of parents, interests, and activities on gender differences in math. In A. M. Gallagher & J. C. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach* (pp. 246–263). New York: Cambridge University Press.
- James, W. (1999). The Self. In R. Baumeister (Ed.), *The Self in Social Psychology* (pp. 69-77). Philadelphia, PA: Psychology Press. (Trabalho original publicado em 1890).
- Jarvin, D., & Nicholls, J. (1996). Adolescents' social goals, beliefs about the causes of social success, and satisfaction in peer relations. *Developmental Psychology*, 32(3), 435-441.
- Jonzon, E., & Lindblad, F. (2006). Risk factors and protective factors in relation to subjective health among adult female victims of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 30, 127-143.
- Jordan, A., & Cole, D. A. (1996). Relation of depressive symptoms to the structure of self-knowledge in childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(4), 530-540.
- Jussim, L. & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations 2: Construction and Reflection of student Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.
- Jussim, L. (2005). Accuracy in social perception: Criticisms, controversies, criteria, components, and cognitive processes. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 37, pp. 1–93). San Diego, CA: Elsevier.
- Jussim, L., Soffin, S., Brown, R., Ley, J., & Kohlhepp, K. (1992). Understanding reactions to feedback by integrating ideas from symbolic interactionism and cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(3), 402-421.
- Kamphaus, R. W., DiStefano, C. A., & Lease, A. M. (2003). A Self-Report Typology of Behavioral Adjustment for Young Children. *Psychological Assessment*, 15, 17-28.
- Kandel, D. B., & Lesser, G. S. (1972). *Youth in two worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kaufman, J., Cook, A., Arny, L., Jones, B., & Pittinsky, T. (1994). Problems defining resiliency: Illustrations from the study of maltreated children. *Development and Psychopathology*, 6, 215- 229.
- Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, E. ... Peterson, D. R. (1983). Analyzing close relationships. In H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, ... D. R. Peterson (Eds), *Close relationships* (pp. 20-67). New York: W. H. Freeman.

- Kelly, G. A. (1955, 1963). *Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kenny, D. A. & DePaulo, B. M. (1993). Do people know how others view them? An empirical and theoretical account. *Psychological Bulletin*, 114, 145-161.
- Kenny, D. A. (1995). The effect of nonindependence on significance testing in dyadic research. *Personal Relationships*, 2, 67–75.
- Kenny, D. A., & La Voie, L. (1984). The social relations model. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 18, pp. 142-182). Orlando, FL: Academic Press.
- Kenny, D. A., Albright, L., Malloy T. E., & Kashy, D. A. (1994). Consensus in interpersonal perception: Acquaintance and the Big Five. *Psychological Bulletin*, 116, 245-258.
- Kenny, M. E., Gallagher, L. A., Alvarez-Salvat, R., & Silsby, J. (2002). Sources of support and psychological distress among academically successful inner-city youth. *Adolescence*, 37, 161–182.
- Kenny, M.E., Lomax, R., Brabeck, M., & Fife, J. (1998). Longitudinal pathways linking adolescent report of maternal and paternal attachment to psychological wellbeing. *Journal of Early Adolescence*, 18, 221–243.
- Kihlstrom, J. F. (1997). Consciousness and me-ness. In J. D. Cohen & J. W. Schooler (Eds.), *Scientific approaches to consciousness* (pp. 451-468). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 17. New York: Academic Press.
- Kihlstrom, J. F., & Klein, S. B. (1994). The self as a knowledge structure, *Handbook of Social Cognition, Vol. 1: Basic processes; Vol. 2: Applications* (2nd ed.) (pp. 153-208). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kilbourne, J. (1994). Still killing us softly: Advertising and the obsession with thinness. In P. Fallon, M. Katzman, & S. Wooley (Eds.), *Feminist Perspectives on Eating Disorders* (pp. 395–419). New York: The Guilford Press.
- Kinch, J. W. (1963). A Formalized Theory of the Self-Concept. *American Journal of Sociology*, 68, 481-486.
- Kinderman, T. (2003). Children's Relationships and Development of Person-Context Relations. In J. Valsiner & K. Connolly (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 407-430). London: Sage Publication Ltd.

- Klein, S. B., & Loftus, J. (1993). The mental representation of trait and autobiographical knowledge about the self. In T. K. Srull & R. S. Wyer, Jr. (Eds.), *Advances in social cognition* (Vol. 5, pp. 1-49). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kline, R. B. (1998). Principles and practices of structural equation modeling. New York: Guilford.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470–500.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and accuracy of perception of parental values by adolescents. *Child Development*, 73, 595–611.
- Knolbach, R. M. (1994). *Self-complexity and body image in bulimia*. Tese de Doutorado não publicada, Auburn University, Auburn, AL.
- Koch, E. J. & Shepperd, J. A. (2004). Is self-complexity linked to better coping? A review of the literature. *Journal of Personality*, 72(4), 727-760.
- Koepsel, K. D. (2000). *The cognitive structure of the self-concept: implications for psychological well-being*. Tese de Doutorado não publicada, Dartmouth College, Hanover, New Hampshire.
- Laursen, B. & Mooney, K. S. (2008). Relationship Network Quality: Adolescent Adjustment and Perceptions of Relationships with Parents and Friends. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(1), 47–53.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 55-70.
- Laursen, B., Coy, K., & Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child Development*, 69, 817–32.
- Laursen, B., Furman, W., & Mooney, K.S. (2006). Predicting interpersonal competence and self-worth from adolescent relationships and relationship networks: Person-centered and variable-centered perspectives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 572-600.
- Leary, M. R. (2006). To what extent is self-esteem influenced by interpersonal as compared with intrapersonal processes? What are these processes? In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 195-200). New York: Psychology Press.
- Leary, M. R., Tangney, J.P. (2003). The self as an organizing construct in the self and behavioral sciences. In M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 3–14). New York: Guilford.

- Lerner, R. M. (2004). Genes and the promotion of positive human development: Hereditarian versus developmental systems perspectives. In C. Garcia Coll, E. Bearer, & R. M. Lerner (Eds.). *Nature and nurture: The complex interplay of genetic and environmental influences on human behavior and development* (pp. 1- 33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, R.M. (2006). Editor's introduction: Developmental science, developmental systems, and contemporary theories. In R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6th ed., pp.1—17). Editors-in-chief: W. Damon & R.M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.) (2004). *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lewis, M. (1990). Self-knowledge and social development in early life. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and research* (pp. 277-300). New York: The Guilford Press.
- Linder, J. R., Collins, W. A. (2005). Parent and peer predictors of verbal aggression, physical aggression, and conflict management in romantic relationships in late adolescence and young adulthood. *Journal of Family Psychology*, 19, 252-262.
- Linville, P. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663-676.
- Linville, P. W. (1982). The complexity-extremity effect and age-based stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 193-211.
- Linville, P. W. (1985). Self-complexity and affective extremity: don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3(1), 94-120.
- Linville, P., & Carlston, D. E. (1994). Social cognition perspective on self. In P. G. Devine, D. L. Hamilton, & T. M. Ostrom (Eds.), *Social cognition: Contributions to classic issues in social psychology* (pp. 143–193). New York: Springer-Verlag.
- Litovsky, V. G., & Dusek, J. B. (1985). Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 373-387.
- Little, T. D., & Card, N. A. (2005). On the use of social relations and actor-partner interdependence models in developmental research. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 173–179.

- Maccoby, E. E. (1995). The two sexes and their social systems. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 347–364). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russell, D. W., Walkiewicz, M., Eccles, J. S., & Palumbo, P. (2001). Am I as you see me or do you see me as I am? Self-fulfilling prophecies and self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1214-1224.
- Malloy, T. E., Sugarman, D. B., Montvilo, R. K., & Ben-Zeev, T. (1995). Children's interpersonal perceptions: A social relations analysis of perceiver and target effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 418-426.
- Margolin, G., & Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445–479.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2), 63-78.
- Markus, H. (1980). The self in thought and memory. In D. M. Wegner & R. R. Vallacher (Eds.), *The self in social psychology* (pp. 102-130). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51-3, 543-565.
- Markus, H. R., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Markus, H., & Cross, S. (1990). The interpersonal self. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and research* (pp. 576-608). New York: Guilford.
- Markus, H., & Herzog, A. R. (1991). The role of the self-concept in aging. In K. W. Schaie (Ed.), *Annual review of gerontology and geriatrics: Vol. 11* (pp.110-143). New York: Springer.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability in the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858-866.
- Markus, H., & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211-241). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Markus, H., & Sentis, K. (1982). The self in social information processing. In J. Suls (Ed.), *Social psychological perspectives on the self* (pp. 41-70). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Maroco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software e Aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marsh, H. (1985). Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent self-concept: A replications and extension. *Australian Journal of Psychology*, 37, 197-204.
- Marsh, H. W. (1989). Age and gender effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417–430.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multi cohort-multi occasion study. *Child Development*, 69(4), 1030–1053.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422–444.
- Masters, J. C., & Yarkin-Levin, K. (1984). *Boundary areas in social and development psychology*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- McCauley, M., Mintz, L., & Glenn, A. A. (1988). Body image, self-esteem, and depression-proneness: Closing the gender gap. *Sex Roles*, 18, 381–391.
- McDonald, K., & Thompson, J. K. (1992). Eating disturbance, body image dissatisfaction, and reasons for exercising: Gender differences and correlational findings. *International Journal of Eating Disorders*, 11, 289–292.
- McGrath, E. & Repetti, R. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 713-723.
- McGuire, W. J., & Padawer-Singer A. (1976). Trait salience in the spontaneous self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(6), 743-754.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, B. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351-373.
- Meeus, W., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1996). Parents and peers in adolescence: From conflict to connectedness. In L. Verhofstad-Deneve, J. Kenhorst & C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 103-115). Leiden: Dswo Press.
- Mendelson, B. K., White, D. R., & Mendelson, M. J. (1996). Self-Esteem and body esteem: Effects of gender, age, and weight. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 321-346.
- Mendoza-Denton, R., Ayduk, O., Mischel, W., Shoda, Y., & Testa, A. (2001). Person X situation interactionism in self-encoding (I am...when...): implications for affect regulation and social information processing. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(4), 533-544.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247-258.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*(4), 371-378.
- Miller, M. L., Omens, R. S., & Delvadia, R. (1991). Dimensions of social competence: Personality and coping style correlates. *Personality & Individual Differences, 12*(9), 955-964
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review, 102*(2), 246-268.
- Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The development of *self*-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology, 13*, 314-319.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence, 3*, 83-103.
- Montemayor, R. (1986). Family variation in parent-adolescent storm and stress. *Journal of Adolescent Research, 1*, 15-31.
- Montemayor, R., & Hansen, E. (1985). A naturalistic view of conflict between adolescents and their parents and siblings. *Journal of Early Adolescence, 5*, 23-30.

- Morgan, H. J., & Janoff-Bulman, R. (1994). Positive and negative self-complexity: Patterns of adjustment following traumatic versus non-traumatic life experiences. *Journal of Social and Clinical Psychology, 13*, 63-85.
- Murray, S. L., Holmes, J. G., & Griffin, D. W. (1996). The self-fulfilling nature of positive illusions in romantic relationships: Love is not blind, but prescient. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 1155-1180.
- Murray, S. L., Holmes, J. G., & Griffin, D. W. (2000). Self-esteem and the quest for felt security: How perceived regard regulates attachment processes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 478-498.
- Murray, S. L., Holmes, J. G., MacDonald, G. & Ellsworth, P. C. (1998). Through the looking-glass darkly? When self-doubts turn into relationship insecurities. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1459-1480.
- Neely, J. H., Verwys, C. A., & Kahan, T. A. (1998). Reading "glasses" will prime "vision", but reading a pair of "glasses" will not. *Memory and Cognition, 26*, 34-39.
- Newcomb, T. M. (1961). *The acquaintance process*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Niedenthal, P.M., Setterlund, M., & Wherry, M.B. (1992). Possible self-complexity and affective reactions to goal-relevant evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 5-16.
- Noller, P., & Callan, V. J. (1990). Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. *Journal of Youth and Adolescence, 19*(4), 349-362.
- Nurius, P. S., & H. Markus (1990). Situational variability in the self-concept: Appraisals, expectancies, and asymmetries. *Journal of Social and Clinical Psychology 7*, 316-333.
- Nurra, C. & Pansu, P. (2009). The impact of significant others' actual appraisals on children's self-perceptions: What about Cooley's assumption for children? *European Journal of Psychology of Education, 24*(2), 247-262.
- O'Dea, J. A., & Abraham, S. (1999). Improving the body image, eating attitudes, and behaviors of young male and female adolescents: a new educational approach that focuses on self-esteem. *International Journal of Eating Disorders, 28*(1), 43-47.
- Ogilvie, D. M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 379-385.

- Ohannessian, C. M., Lerner, R. M., Lerner, J. V., & von Eye, A. (1998). Perceived parental acceptance and early adolescent self-competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 621-629.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *Developmental changes between and within self-concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oosterwegel, A., Field, N., Field, N., Anderson, K. (2001). The relation of self-esteem variability to emotion variability, mood, personality traits, and depressive tendencies. *Journal of Personality*, 69, 689–708.
- Oppenheimer, L. (1995). The self as a “virtual machine”: Structure versus content. In A. Oosterwegel, & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in european and north american culture: Development and processes* (pp. 127-142). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Orbach, I., Mikulincer, M., Stein, D., & Cohen, D. (1998). Self-representations of suicidal adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 435-446.
- Osborne, L.N., & Fincham, E D. (1996). Marital conflict, parent-child relations and child relations: Does gender matter. *Merrill Palmer Quarterly*, 42, 48-75.
- Osborne, R. E. (1996). *Self - an eclectic approach*. Needham Heights, Massachussets: Allyn & Bacon.
- Oyserman, D. (2001). Self-concept and identity. In A. Tesser & N. Schwarz, *The Blackwell Handbook of Social Psychology* (pp. 499-517). Malden, MA: Blackwell.
- Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110(1), 47-66.
- Parke, R. D., Ornstein, P. A., Rieser, J. J., & Zahn-Waxler, C. (Eds.) (1994). *A century of developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Parsons, J. E., Adler, T., & Meece, J. L. (1982). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26 – 43.
- Parsons, J. E., Kaczala, C. M., & Meece, J. L. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences. *Child Development*, 53, 322 – 339.
- Paterson, J. E., Field, J., & Pryor, J. (1994). Adolescents’ perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers, and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 579-600.

- Paulson, S. E., Hill, J. P., & Holmbeck, G. N. (1991). Distinguishing between perceived closeness and parental warmth in families with seventh-grade boys and girls. *Journal of Early Adolescence*, 11, 276-293.
- Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no autoconceito. *Análise Psicológica*, 11, 401-413.
- Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1997). Escala de Auto-Conceito para Adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Org.) *Avaliação Psicológica – Formas e Contextos* (Vol. V, pp. 277-284). Braga: APPORT.
- Pervin, L. A. & John, O. P. (Eds.) (1999). *Handbook of Personality: Theory and Research*. NEW YORK: The Guilford Press
- Petersen, A. C. & Leffert, N. (1997). What is so special about adolescence? In M. Rutter (Ed.), *Challenges for prevention* (pp. 3-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peterson, D. R. (1983). Conflict. In H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. A. Peplau, & D. R. Peterson (Eds.), *Close relationships* (pp. 360-396). New York: W. H. Freeman.
- Pierce, T., Baldwin, M. W., & Lydon, J. E. (1997). A relational schema approach to social support. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of theory and research on social support and personality* (pp. 19-47). New York: Plenum.
- Pomerantz, E. M., & Ruble, D. N. (1998). The role of maternal control in the development of sex differences in child self-evaluative factors. *Child Development*, 69, 458 – 478.
- Pomerantz, E. M., & Newman, L. S. (2000). Looking in on the children: Using developmental psychology as a tool for hypothesis testing and model building in social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 300-316.
- Pomerantz, E. M., & Saxon, J. S. (2001). Conceptions of ability as stable and self-evaluative processes: A longitudinal examination. *Child Development*, 72, 152 – 173.
- Pruzinsky, T., & Cash, T.F. (1990). Integrative themes in body-image development, deviance, and change. In Cash, T.F., & Pruzinsky, T. (Eds.), *Body Images: Development, Deviance, and Change* (pp. 337-349). New York: Guilford Press
- Rafaeli-Mor, E. & Steinberg, J. (2002). Self-complexity and well-being: A review and research synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 31-58.

- Ramos, M. C., Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Bathurst, K., & Oliver, P. H. (2005). Family conflict and children's behavior problems: The moderating role of child temperament. *Structural Equation Modeling*, 12, 278-298.
- Reis, H. T., & Shaver, P. (1988). Intimacy as an interpersonal process. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships* (pp. 367-389). Chichester, England: Wiley.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254
- Rhodewalt, F. (1986). Self-presentation and the phenomenal self: On the stability and malleability of self-conceptions. In R. Baumeister (Ed.), *Private and Public Selves*. New York: Springer-Verlag.
- Rhodewalt, F., & Morf, C. C. (1995). Self and interpersonal correlates of the Narcissistic Personality Inventory: A review and new findings. *Journal of Research in Personality*, 29, 1-23.
- Rhodewalt, F., Agustsdottir, S. (1986). The effects of self-presentation on the phenomenal self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 47- 55
- Richardson, R. A., Galambos, N. L., Schulenberg, J. E., and Petersen, A. C. (1984). Young adolescents' perception of the family environment. *Journal of Early Adolescence*, 4, 131-153.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 3–27.
- Roberts, R. E. L., & Bengtson, V. L. (1996). Affective ties to parents in early adulthood and self-esteem across 20 years. *Social Psychology Quarterly*, 59, 96-106.
- Rogers, T. B. (1981). A model of the self as an aspect of the human information processing system. In N. Cantor & J. F. Kihlstrom (Eds.), *Personality, Cognition and Social Interaction* (pp. 193-214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. A. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*. 35, 677-688.
- Rohan, M. J., & Zanna, M. P. (1996). Value transmission in families. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario symposium, Volume 8* (pp. 253–276). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.

- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107-135). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rozin, P., & Fallon, A. (1988). Body image, attitudes to weight, and misperceptions of figure preferences of the opposite sex: A comparison of men and women in two generations. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 342-345.
- Rubin, K., & Coplan, R. (1992). Peer relationships in childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3rd ed., pp. 519-578). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rusbult, C. E., & Van Lange, P. A. M. (2003). Interdependence, interaction, and relationships. *Annual Review of Psychology*, 54, 351-375.
- Russell, A., & Saebel, J. (1997). Mother-son, mother-daughter, father-son, father-daughter: Are they distinct relationships? *Developmental Review*, 17, 111-147.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316 - 331.
- Salley, C. G., Vannatta, K., Gerhardt, C.A., & Noll, R.B. (2010). Social self-perception accuracy: Variations as a function of child age and gender. *Self and Identity*, 9, 209-223
- Sandler, I. N., & Barrera, M., Jr. (1984). Toward a multi-method approach to assessing the effects of social support. *American Journal of Community Psychology*, 12, 37-52.
- Santrock, J.W. (1998). *Child Development* (8th ed.). University of Texas at Dallas: Mc Graw Hill.
- Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1987). Interrelations of Social Support Measures: Theoretical and Practical Implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 813-832.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 97-128). New York: Wiley.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., Bannerman, A., & Sarason, I. G. (1993). Investigating the antecedents of perceived social support: parents' views of and behavior toward their children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1071-1085.

- Sarason, B. R., Pierce, G. R., Shearin, E. N., Sarason, I. G., Waltz, J. A., & Pope, L. (1991). Perceived Social Support and working models of *self* and actual others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 273-287.
- Schafer, R. B. & Keith, P. M. (1985). A causal model approach to the symbolic interactionist view of the *self*-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 963-969.
- Schlenker, B. R. (1985). Identity and self-identification. In B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 65-99). New York: McGraw-Hill.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, W. A. (1969). Structure of natural cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12 (4), 261-278.
- Sedikides, C., & Gregg, A. P. (2008). Self-enhancement: Food for thought. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 102-116.
- Sedikides, C., & Skowronski, J. J. (1995). On the sources of self-knowledge: The perceived primacy of self-reflection. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 14, 244-270.
- Shah, J. (2003). Automatic for the people: How representations of significant others implicitly affect goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 661-681.
- Shapka, J. D., & Keating, D. P. (2005). Structure and change in self-concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 83-96.
- Shavelson, R. J., & Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and cognitions*. Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sheeran, P. & Abraham, C. (1994). Unemployment and self-conception: A symbolic interactionist analysis. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 4, 115-129.
- Shek, D. T. L. (1998). A longitudinal study of the relations of parent-adolescent conflict to adolescent psychological well-being. *Journal of Genetic Psychology*, 159, 53-67.
- Sherwood, J. J. (1965). Self-identity and referent others. *Sociometry* 28(1): 66-81.
- Showers, C. (1989). *The organization of positive and negative components of the self*. Unpublished manuscript, Barnard College, New York.

- Showers, C. J. (1992). Compartmentalization of positive and negative self-knowledge: Keeping bad apples out of the bunch. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1036-1049.
- Showers, C. J. (2000). Self-organization in emotional contexts. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 283-307). New York: Cambridge University Press.
- Showers, C. J., & Larson, B. E. (1999). Looking at body image: The organization of self-knowledge about physical appearance and its relation to disordered eating. *Journal of Personality*, 67(4), 659-700.
- Showers, C. J., & Zeigler-Hill, V. (2003). Organization of self-knowledge: Features, functions, and flexibility. In M. R. Leary & J. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 47-67). New York: Guilford.
- Showers, C. J., Abramson, L. Y., & Hogan, M. E. (1998). The dynamic self: How the content and structure of the self-concept change with mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 478-493.
- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic Interactionist view of the self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.
- Shulman, S. & Klein, M.M. (1993). Distinctive role of the father in adolescent separation-individuation. In S. Shulman & W. A. Collins (Eds.), *Father-adolescent relationships* (pp. 41-57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silva, F. C. (2007). *G. H. Mead: A critical introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Silverstein, B., Perdue, L., Peterson, B., & Kelly, E. (1986). Some correlates of the thin standard of bodily attractiveness for women. *International Journal of Eating Disorders*, 5, 145-155.
- Skaalvik, E. M., & Bong, M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited: a few notable differences and important similarities. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 67-89). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Slater, E. J., and Haber, J. D., (1984). Adolescent adjustment following divorce as a function of familial conflict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(5), 920-921.
- Slavin, L. A., & Rainer, K. (1990). Gender differences in emotional support and depressive symptoms among adolescents: A prospective analysis. *American Journal of Community Psychology*, 18, 407-421.

- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Social methodology* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey Bass.
- Spence, J. T., Deaux, K., & Helmreich, R. L. (1985). Sex roles in contemporary American society. In G. Lindzey, & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (3rd Ed., Vol. 2, pp. 149-178). New York: Random House.
- Sroufe, L.A., Jacobvitz, D.B., Mangelsdorf, S., DeAngelo, E., & Ward, M.J. (1985). Generational boundary dissolution between mothers and their preschool children: A relationship systems approach. *Child Development*, 56(2), 317-325.
- Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental Psychology*, 17(6), 833-840.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the family: autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S. S. Feldman, & G. R. Elliot (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 255-76). Cambridge, MA: Harvard Univ. Press
- Steinberg, L., & Morris, A.S. (2001). Adolescent development. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52, pp.83-110). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 1, pp. 103-133). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Steinberg, L., Dornbusch, S., & Brown, B. (1999). Ethnic differences in adolescent achievement: an ecological perspective. In R. Muuss, & H. Porton (Eds.), *Adolescent Behavior* (pp. 208-220). New York: McGraw-Hill College.
- Stice, E., & Bearman, S. K. (2001). Body image and eating disturbances prospectively predict increases in depressive symptoms in adolescent girls: a growth curve analysis. *Developmental Psychology*, 37(5), 597-607.
- Strauman, T.J., & Higgins, E.T. (1993). The self in social cognition: Past, present, and future. In Z. Siegel & S. Blatt (Eds.), *The self in emotional distress* (pp. 3-40). New York: Guilford Press.

- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Svensson, R. (2003). Gender differences in adolescent drug use. The impact of parental monitoring and peer deviance. *Youth & Society*, 34(3), 300-329.
- Swann, W. B., Jr., & Bosson, J. (2010). Self and identity. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5th ed., pp. 589–628). New York: McGraw-Hill.
- Swann, W. B., Jr., Chang-Schneider, C. & McClarty, K. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist*, 62, 84-94.
- Swann, W. B., Jr., Milton, L. P., & Polzer, J.T. (2000). Should we create a niche or fall in line? Identity negotiation and small group effectiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 238-250.
- Szarota, P., Zawadzki, B., & Strelau, J. (2002). Big-Five domain and gender as determinants of rater agreement: A comparison based on self- and peer-rating on the Polish Adjective List. *Personality and Individual Differences*, 33, 1265-1277.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, Coping and Social Support Processes: Where Are We? What Next? *Journal of Health and Social Behavior (Extra Issue)*, 53-79.
- Thompson, N. R., & Zand, D.H. (2002). The Harter self-perception profile for adolescents: Psychometrics for an early adolescent, African-American sample. *International Journal of Testing*, 2, 297–310.
- Thompson, R. A. (1998). Emotional competence and the development of self. *Psychological Inquiry*, 9(4), 308-309.
- Tice, D. M. (1992). Self-presentation and self-concept change: The looking-glass self is also a magnifying glass. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 435-451.
- Toth, S. L., Cicchetti, D., Macfie, J., & Emde, R. N. (1997). Representations of self and other in the narratives of neglected, physically abused, and sexually abused preschoolers. *Development and Psychopathology*, 9, 781-796.
- Toth, S. L., Cicchetti, D., Macfie, J., Maughan, A., VanMeenen, K. (2000). Narrative representations of care-givers and self in maltreated preschoolers. *Attachment and Human Development*, 2, 271–305.
- Turner, J. C. & Onorato, R. (1999). Social identity, personality and the self-concept: A self-categorization perspective. In T. R. Tyler, R. Kramer, & O. John (Eds), *The psychology of the social self*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Valery, J. H., O'Connor, P., & Jennings, S. (1997). The nature and amount of support college-age adolescents request and receive from parents. *Adolescence*, 32, 323-337.
- Van Horn, K. R., & Marques, J. C. (2000). Interpersonal relationships in Brazilian adolescents. *International Journal of Behavioural Development*, 24(2), 199-203.
- Vaux, A. (1985). Variations in social support associated with gender, ethnicity, and age. *Journal of Social Issues*, 41, 89-110.
- Vaz Serra, A., Firmino, H., & Matos, A. (1987). Auto-conceito e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 8(3), 143-146.
- Veiga, F. H. (1987). Autoridade Paterna, Auto-conceito e Rendimento Escolar. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves, & P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação - Investigação e Intervenção*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses, 257-266.
- Wakslak, C. J., Nussbaum, S., Liberman, N., & Trope, Y. (2008). Representations of the self in the near and distant future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 757-773.
- Waldinger, R. J., Toth, S. L., & Gerber, A. (2001). Maltreatment and internal representations of relationships: Core relationship themes in the narratives of abused and neglected preschoolers. *Social Development*, 10, 41-58.
- Warner, R. M., Kenny, D. A., & Stoto, M. (1979). A New Round Robin Analysis of Variance for Social Interaction Data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1742-1757.
- Watkins D, Adair J, Akande A, Gerong A, McInerney D, Sunar D, et al. (1998). Individualism-collectivism, gender, and the self-concept: A nine culture investigation. *Psychologia*, 41, 259-271.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.) *Doing unto others*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wethington, E., & Kessler, R. C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 78-89.
- Wigfield, A., & Harold, R. D. (1992). Teacher beliefs and children's achievement self-perceptions. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 95-121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wigfield, A., Eccles, J., Mac Iver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general

- self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552–565.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: a meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.
- Wilson, A. E., & Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on our side. *Invited paper in Memory: Special Issue Exploring the Functions of Autobiographical Memory*, 11, 137-149.
- Wiseman, C. V., Gray, J. J., Mosimann, J. E., & Ahrens, A. H. (1992). Cultural expectations of thinness in women: An update. *International Journal of Eating Disorders*, 11, 85–89.
- Wood, K. C., Becker, J. A., & Thompson, J. K. (1996). Body image dissatisfaction in preadolescent children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 85–100.
- Woolfolk, R. L., Gara, M. A., Ambrose, T. K., Williams, J. E., Allen, L. A., Irvin, S. L., & Beaver, J. D. (1999). Self-complexity and the persistence of depression. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 187, 393–399.
- Woolfolk, R. L., Novalany, J., Gara, M. A., Allen, L. A., & Polino, M. (1995). Self-complexity, self-evaluation, and depression: An examination of form and content within the self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1108-1120.
- Wylie, R. (1974). *The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments* (Vol. 1). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Yardley, T. & Honess, K. (1987). Perspectives across the life span. In T. Yardley & K. Honess (Eds.) *Self and Identity: Perspectives Across the Lifespan*. New York: Wiley.
- Yee, D. K., & Eccles, J. S. (1988). Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles*, 19, 317–333.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 1: Estudo 2

Questionário de resposta aberta para adolescentes dos 12 aos 16 anos

Instruções:

Gostaríamos de saber como és na escola, em casa, com os teus amigos e em relação à tua aparência física e aptidão desportiva. Assim, pedimos que te descrevas em cada uma destas áreas, escrevendo cinco aspectos/palavras positivos(as) e cinco aspectos/palavras negativos(as). **É importante não esquecer que queremos apenas que digas como és** (ex. “Eu sou alta”).

Como és na escola?	5 aspectos positivos 😊	5 aspectos negativos ☹️
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou

Como és em casa?	5 aspectos positivos 😊	5 aspectos negativos ☹️
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou

Como és com os teus amigos?	5 aspectos positivos 😊	5 aspectos negativos ☹️
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou

Aparência Física...	5 aspectos positivos 😊	5 aspectos negativos ☹️
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou

Como és no desporto?	5 aspectos positivos 😊	5 aspectos negativos ☹️
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou
	Eu sou	Eu sou

Agora pedimos-te que indiques, fazendo um círculo, até que ponto são importantes para ti (1- Nada Importante até 5 - Muito Importante) cada uma das áreas.

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais menos importante	ou Importante	Muito Importante
Escola	1	2	3	4	5
Família/pais	1	2	3	4	5
Amigos	1	2	3	4	5
Aparência Física	1	2	3	4	5
Aptidão Desportiva	1	2	3	4	5

Dados demográficos

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Idade: _____ Ano Escolaridade: _____

Profissão Pai: _____

Grau de Escolaridade do Pai: _____

Profissão Mãe: _____

Grau de Escolaridade da Mãe: _____

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 2: Estudo 3
Questionário Valência & Relevância

Gostaríamos que nos indicasses até que ponto consideras que as palavras apresentadas são usadas, em geral, por jovens da tua idade para se descreverem (de 1 “Nada utilizada” a 7 “Muito Utilizada”).

	Nada Utilizada						Muito Utilizada
Bom/Boa	1	2	3	4	5	6	7
Refilão/refilona/resmungão	1	2	3	4	5	6	7
Inteligente	1	2	3	4	5	6	7
Triste	1	2	3	4	5	6	7
Responsável	1	2	3	4	5	6	7
Mal comportado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Bonito(a)	1	2	3	4	5	6	7
Prestável	1	2	3	4	5	6	7
Preguiçoso(a)	1	2	3	4	5	6	7
Alegre	1	2	3	4	5	6	7
Chato(a)	1	2	3	4	5	6	7
Carinhoso(a)	1	2	3	4	5	6	7
Com medo	1	2	3	4	5	6	7
Bem comportado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Feio(a)	1	2	3	4	5	6	7
Só/ sozinho(a)	1	2	3	4	5	6	7
Zangado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Organizado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Curioso(a)	1	2	3	4	5	6	7
Agressivo(a) (bate)	1	2	3	4	5	6	7
Envergonhado/(a)Timido(a)	1	2	3	4	5	6	7
Desarrumado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Divertido(a)	1	2	3	4	5	6	7
Burro(a)	1	2	3	4	5	6	7
Simpático(a)	1	2	3	4	5	6	7
Calmo(a)	1	2	3	4	5	6	7
Esperto(a)	1	2	3	4	5	6	7
Mau/Má	1	2	3	4	5	6	7
Trabalhador(a)	1	2	3	4	5	6	7
Teimoso(a)	1	2	3	4	5	6	7
Amigo(a)	1	2	3	4	5	6	7
Distraído(a)	1	2	3	4	5	6	7
Sortudo	1	2	3	4	5	6	7
Horrível	1	2	3	4	5	6	7
Tolo	1	2	3	4	5	6	7
Infeliz	1	2	3	4	5	6	7
Engraçado	1	2	3	4	5	6	7
Aborrecido	1	2	3	4	5	6	7
Perdedor/Derrotado	1	2	3	4	5	6	7
Preocupado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Generoso(a)	1	2	3	4	5	6	7
Obediente	1	2	3	4	5	6	7
Sincero(a)	1	2	3	4	5	6	7
Popular	1	2	3	4	5	6	7

Agora, gostaríamos que nos indicasses até que ponto consideras que as palavras apresentadas são positivas ou negativas (de 1 “Muito Negativa” a 7 “Muito Positiva”).

	Muito Negativa			Nem Positiva Nem Negativa			Muito Positiva
Triste	1	2	3	4	5	6	7
Prestável	1	2	3	4	5	6	7
Mal comportado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Agressivo(a) (bate)	1	2	3	4	5	6	7
Só/ sozinho(a)	1	2	3	4	5	6	7
Zangado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Sortudo	1	2	3	4	5	6	7
Inteligente	1	2	3	4	5	6	7
Preocupado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Trabalhador(a)	1	2	3	4	5	6	7
Envergonhado/(a)Timido(a)	1	2	3	4	5	6	7
Teimoso(a)	1	2	3	4	5	6	7
Bonito(a)	1	2	3	4	5	6	7
Distraído(a)	1	2	3	4	5	6	7
Obediente	1	2	3	4	5	6	7
Perdedor/Derrotado	1	2	3	4	5	6	7
Infeliz	1	2	3	4	5	6	7
Engraçado	1	2	3	4	5	6	7
Chato(a)	1	2	3	4	5	6	7
Esperto(a)	1	2	3	4	5	6	7
Mau/Má	1	2	3	4	5	6	7
Generoso(a)	1	2	3	4	5	6	7
Sincero(a)	1	2	3	4	5	6	7
Curioso(a)	1	2	3	4	5	6	7
Tolo/Tonto(a)	1	2	3	4	5	6	7
Simpático(a)	1	2	3	4	5	6	7
Calmo(a)	1	2	3	4	5	6	7
Preguiçoso(a)	1	2	3	4	5	6	7
Alegre	1	2	3	4	5	6	7
Feio(a)	1	2	3	4	5	6	7
Popular	1	2	3	4	5	6	7
Aborrecido	1	2	3	4	5	6	7
Horrível	1	2	3	4	5	6	7
Com medo	1	2	3	4	5	6	7
Bem comportado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Responsável	1	2	3	4	5	6	7
Amigo(a)	1	2	3	4	5	6	7
Organizado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Carinhoso(a)	1	2	3	4	5	6	7
Burro(a)	1	2	3	4	5	6	7
Bom/Boa	1	2	3	4	5	6	7
Refilão/refilona/resmungão	1	2	3	4	5	6	7
Desarrumado(a)	1	2	3	4	5	6	7
Divertido(a)	1	2	3	4	5	6	7

Sexo: Masculino _ Feminino _

Idade: _____

Ano de Escolaridade: _ 7º ano _ 8º ano _ 9º ano

ANEXO 3: Estudo 4

Carta para as escolas & pedido de autorização para os pais
Escala de Complexidade da Auto-Representação Questionário de
Auto-Estima



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Lisboa, 2 de Dezembro de 2010

Assunto: Pedido de colaboração com o Departamento de Psicologia Social e das Organizações e o Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS) do ISCTE-IUL para a realização de um estudo de investigação.

Exmo.(a) Sr.(a) Director(a) da Escola _____,

O Departamento de Psicologia Social e das Organizações, do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), com a colaboração do Centro de Investigação e Intervenção Social, está a desenvolver, no âmbito de um projecto de doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Ref.: SFRH/BD/21507/2005), um estudo, para o qual solicita a colaboração da sua escola.

Estes trabalhos são realizados sob a supervisão da Prof. Doutora Maria Manuela Calheiros e da Dra. Ana Martins, e visam a adaptação para a população portuguesa de um questionário desenvolvido por uma equipa de investigação no Canadá.

Os questionários destinam-se a jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos e abordam as temáticas da auto-representação e auto-estima, são aplicados em grupo, na sala de aula e têm uma duração aproximada de 25 minutos.

Verificado o interesse de colaboração da vossa escola na realização deste estudo, teremos naturalmente todo o prazer em apresentar os detalhes da investigação, bem como os objectivos específicos que a orientam. A recolha e tratamento dos dados realiza-se no estrito cumprimento das normas e procedimentos indicados pela Comissão Nacional de Protecção de Dados, e concretizar-se-á naturalmente, apenas após a autorização da escola e dos respectivos encarregados de educação (ver anexo).

Entraremos brevemente em contacto com Vossa Excelência. No entanto, caso pretenda obter desde já algum esclarecimento adicional, poderá entrar em contacto com a equipa de investigação, através do endereço de correio electrónico acmms@iscte.pt, para o telefone 963477854 (Ana Martins), ou para o número de fax do Departamento de Psicologia Social e das Organizações do ISCTE (+351 217903002).

Agradecemos desde já a Vossa melhor atenção, com saudações cordiais.

(Dr. Ana Catarina Martins)



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PAIS

Exmo(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Está a decorrer na **Escola** um estudo sobre a auto-representação de jovens dos 12 aos 16 anos, conduzido pelo Departamento de Psicologia Social e das Organizações, do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), em parceria com o Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS), no âmbito de um projecto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Ref.: SFRH/BD/21507/2005). Estes trabalhos são coordenados pela Prof. Doutora Maria Manuela Calheiros (ISCTE-IUL/CIS) e pela Dra. Ana Martins (ISCTE-IUL/CIS).

Vimos por este meio solicitar-lhe autorização para participação do seu educando no estudo acima referido, que envolverá a resposta a dois questionários, cuja duração é de aproximadamente 25 minutos. O estudo foi apresentado à direcção da escola e acolheu a sua aprovação. Para qualquer esclarecimento adicional, queira, por favor, contactar-nos para acmms@iscte.pt ou para o número de telefone 963477854 (Ana Martins).

Sem outro assunto, subscrevemo-nos, agradecendo desde já a sua amável colaboração.

Com os nossos melhores cumprimentos,

(Dr. Ana Catarina Martins)

✂-----(destacar e devolver) -----

Eu, _____, encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, ☐ autorizo ☐ não-autorizo a sua participação no estudo que se encontra a decorrer na escola _____.

Assinatura encarregado de educação: _____

Localidade: _____ Data: _____



O Departamento de Psicologia Social e das Organizações do Instituto Universitário de Lisboa-ISCTE, está a desenvolver um estudo¹ sobre a forma como os jovens se representam.

Nas páginas que se seguem encontra-se dois questionários com as respectivas instruções de preenchimento.

Não existem respostas certas ou erradas. Pedimos que sejas sincero(a) nas tuas respostas e que **respondeste a todas** as questões que lhe apresentamos. Por favor, lê atentamente cada uma das instruções dadas.

A tua participação na investigação é totalmente voluntária, sendo assegurada a total **confidencialidade e anonimato** dos teus dados pessoais e resultados.

¹ Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

A tarefa que te vamos pedir para fazer, tem **duas** partes:

Numa **primeira** tarefa vamos pedir que nos digas as actividades em que estás envolvido(a), as pessoas com quem te dás e que são importantes para ti. **A seguir**, vamos pedir que te descrevas (nos digas **como és**) tendo em conta essas actividades e relações.

As pessoas estão envolvidas em diferentes actividades, e dão-se com diferentes pessoas. Há actividades que são para nós mais importantes do que outras e também pessoas que são mais importantes do que outras.

Gostaríamos de saber algumas coisas sobre diferentes partes da tua vida, que são importantes para ti. Para fazeres esta tarefa, vamos dar-te alguns exemplos que servem para pensares quais as partes da tua vida que são importantes para ti.

Por exemplo, ao nível das relações: Tens os teus pais, irmãos, avós, primos. Quão importantes são para ti? E em geral, os teus amigos são mais importantes para ti do que a tua família? Existem outras pessoas que sejam importantes para ti na tua vida?

E ao nível das actividades em que estás envolvido, por exemplo a escola é importante para ti? Fora da escola, em que actividades, grupos ou equipas é que estás envolvido? Quais é que são mais importantes para ti?

Nas linhas abaixo, por favor lista/enumera/indica todas as diferentes partes da tua vida (pessoas com quem te dás e actividades em que estás envolvido(a)) que te parecem as mais importantes. Lembra-te que apenas deves referir as partes da tua vida que consideras importantes para ti. Não é obrigatório preencheres todas as linhas.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Agora, gostaríamos que te descrevesse em cada uma das partes da tua vida, que indicaste anteriormente. Podes descrever-te de forma diferente em cada uma das diferentes partes da tua vida que listaste. Escreve-as no topo de cada uma das colunas da próxima página e depois faz um círculo à volta das palavras que melhor descrevem a forma como te sentes em cada uma destas diferentes partes.

1)	2)	3)
Inteligente	Inteligente	Inteligente
Só/sozinho(a)	Só/sozinho(a)	Só/sozinho(a)
Refilão/Refilona/Resmungão	Refilão/Refilona/Resmungão	Refilão/Refilona/Resmungão
Prestável (ajudo)	Prestável (ajudo)	Prestável (ajudo)
Mal comportado(a)	Mal comportado(a)	Mal comportado(a)
Carinhoso(a)/meigo(a)	Carinhoso(a)/meigo(a)	Carinhoso(a)/meigo(a)
Triste	Triste	Triste
Amigo(a)	Amigo(a)	Amigo(a)
Teimoso(a)	Teimoso(a)	Teimoso(a)
Feio(a)	Feio(a)	Feio(a)
Trabalhador(a)	Trabalhador(a)	Trabalhador(a)
Distraído(a)	Distraído(a)	Distraído(a)
Bom/Boa	Bom/Boa	Bom/Boa
Zangado(a)	Zangado(a)	Zangado(a)
Bonito(a)	Bonito(a)	Bonito(a)
Chato(a)	Chato(a)	Chato(a)
Feliz	Feliz	Feliz
Esperto(a)	Esperto(a)	Esperto(a)
Agressivo(a)/bruto(a) (bate)	Agressivo(a)/bruto(a) (bate)	Agressivo(a)/bruto(a) (bate)
Divertido(a)	Divertido(a)	Divertido(a)
Mau/Má	Mau/Má	Mau/Má
Preguiçoso(a)	Preguiçoso(a)	Preguiçoso(a)
Simpático(a)	Simpático(a)	Simpático(a)
Bem comportado(a)	Bem comportado(a)	Bem comportado(a)

4)
Inteligente
Só/sozinho(a)
Refilão/Refilona/Resmungão
Prestável (ajudo)
Mal comportado(a)
Carinhoso(a)/meigo(a)
Triste
Amigo(a)
Teimoso(a)
Feio(a)
Trabalhador(a)
Distraído(a)
Bom/Boa
Zangado(a)
Bonito(a)
Chato(a)
Feliz
Esperto(a)
Agressivo(a)/bruto(a) (bate)
Divertido(a)
Mau/Má
Preguiçoso(a)
Simpático(a)
Bem comportado(a)

5)
Inteligente
Só/sozinho(a)
Refilão/Refilona/Resmungão
Prestável (ajudo)
Mal comportado(a)
Carinhoso(a)/meigo(a)
Triste
Amigo(a)
Teimoso(a)
Feio(a)
Trabalhador(a)
Distraído(a)
Bom/Boa
Zangado(a)
Bonito(a)
Chato(a)
Feliz
Esperto(a)
Agressivo(a)/bruto(a) (bate)
Divertido(a)
Mau/Má
Preguiçoso(a)
Simpático(a)
Bem comportado(a)

6)
Inteligente
Só/sozinho(a)
Refilão/Refilona/Resmungão
Prestável (ajudo)
Mal comportado(a)
Carinhoso(a)/meigo(a)
Triste
Amigo(a)
Teimoso(a)
Feio(a)
Trabalhador(a)
Distraído(a)
Bom/Boa
Zangado(a)
Bonito(a)
Chato(a)
Feliz
Esperto(a)
Agressivo(a)/bruto(a) (bate)
Divertido(a)
Mau/Má
Preguiçoso(a)
Simpático(a)
Bem comportado(a)

7)
Inteligente
Só/sozinho(a)
Refilão/Refilona/Resmungão
Prestável (ajudo)
Mal comportado(a)
Carinhoso(a)/meigo(a)
Triste
Amigo(a)
Teimoso(a)
Feio(a)
Trabalhador(a)
Distraído(a)
Bom/Boa
Zangado(a)
Bonito(a)
Chato(a)
Feliz
Esperto(a)
Agressivo(a)/bruto(a) (bate)
Divertido(a)
Mau/Má
Preguiçoso(a)
Simpático(a)
Bem comportado(a)

8)
Inteligente
Só/sozinho(a)
Refilão/Refilona/Resmungão
Prestável (ajudo)
Mal comportado(a)
Carinhoso(a)/meigo(a)
Triste
Amigo(a)
Teimoso(a)
Feio(a)
Trabalhador(a)
Distraído(a)
Bom/Boa
Zangado(a)
Bonito(a)
Chato(a)
Feliz
Esperto(a)
Agressivo(a)/bruto(a) (bate)
Divertido(a)
Mau/Má
Preguiçoso(a)
Simpático(a)
Bem comportado(a)

9)
Inteligente
Só/sozinho(a)
Refilão/Refilona/Resmungão
Prestável (ajudo)
Mal comportado(a)
Carinhoso(a)/meigo(a)
Triste
Amigo(a)
Teimoso(a)
Feio(a)
Trabalhador(a)
Distraído(a)
Bom/Boa
Zangado(a)
Bonito(a)
Chato(a)
Feliz
Esperto(a)
Agressivo(a)/bruto(a) (bate)
Divertido(a)
Mau/Má
Preguiçoso(a)
Simpático(a)
Bem comportado(a)

10)
Inteligente
Só/sozinho(a)
Refilão/Refilona/Resmungão
Prestável (ajudo)
Mal comportado(a)
Carinhoso(a)/meigo(a)
Triste
Amigo(a)
Teimoso(a)
Feio(a)
Trabalhador(a)
Distraído(a)
Bom/Boa
Zangado(a)
Bonito(a)
Chato(a)
Feliz
Esperto(a)
Agressivo(a)/bruto(a) (bate)
Divertido(a)
Mau/Má
Preguiçoso(a)
Simpático(a)
Bem comportado(a)

COMO É QUE EU SOU?

(Adaptação do “*Self Perception Profile for Adolescents*” de Susan Harter)

EXEMPLO:

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
a)	☐	☐	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	MAS	Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	☐	☐
1.	☐	☐	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.	☐	☐
2.	☐	☐	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	☐	☐
3.	☐	☐	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	☐	☐
4.	☐	☐	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência.	☐	☐
5.	☐	☐	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	☐	☐
6.	☐	☐	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	☐	☐
7.	☐	☐	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	☐	☐
8.	☐	☐	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	☐	☐

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
9.	☐	☐	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	☐	☐
10.	☐	☐	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	☐	☐
11.	☐	☐	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez.	MAS	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	☐	☐
12.	☐	☐	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	☐	☐
13.	☐	☐	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados (as).	MAS	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados (as).	☐	☐
14.	☐	☐	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens, normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	☐	☐
15.	☐	☐	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	☐	☐
16.	☐	☐	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	☐	☐
17.	☐	☐	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	☐	☐
18.	☐	☐	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles.	☐	☐
19.	☐	☐	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	☐	☐

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
20.	☐	☐	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	☐	☐
21.	☐	☐	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	☐	☐
22.	☐	☐	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	☐	☐
23.	☐	☐	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	☐	☐
24.	☐	☐	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	☐	☐
25.	☐	☐	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	☐	☐
26.	☐	☐	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	☐	☐
27.	☐	☐	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	☐	☐
28.	☐	☐	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	☐	☐
29.	☐	☐	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	☐	☐
30.	☐	☐	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	☐	☐

	Exacta- mente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exacta- mente como eu
31.	☐	☐	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	☐	☐
32.	☐	☐	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	☐	☐
33.	☐	☐	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	☐	☐
34.	☐	☐	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	MAS	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	☐	☐
35.	☐	☐	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	☐	☐
36.	☐	☐	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	☐	☐
37.	☐	☐	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	☐	☐
38.	☐	☐	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	MAS	Outros jovens, normalmente, comportam-se incorrectamente.	☐	☐
39.	☐	☐	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	☐	☐
40.	☐	☐	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	☐	☐

Dados Demográficos

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: _____ Ano Escolaridade: _____

Profissão Pai: _____

Grau de Escolaridade do Pai: _____

Profissão Mãe: _____

Grau de Escolaridade da Mãe: _____

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 4: Estudo 5

Questionário de Auto-Representação (I)



O Departamento de Psicologia Social e das Organizações do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (DEPSO-ISCTE), está a desenvolver um estudo² sobre as ideias que os jovens têm sobre si.

Nas páginas que se seguem vais encontrar um conjunto de questionários com as respectivas instruções de preenchimento.

Pedimos que sejas sincero(a) nas tuas respostas e que **respondas a todas** as questões que te apresentamos. **Não existem respostas certas ou erradas.** Por favor, lê atentamente cada uma das instruções dadas.

A tua participação na investigação é totalmente voluntária, sendo assegurada a total **confidencialidade e anonimato** dos teus dados e resultados.

² Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Nas linhas que se seguem encontra-se um conjunto de palavras. Indica, por favor, até que ponto consideras que cada palavra te descreve de **1** - “Não sou nada assim” a **5** – “Sou exactamente assim”, assinalando a tua resposta com uma cruz (**X**) no número correspondente.

Eu sou ...	Não sou nada assim				Sou exactamente assim
Bom/Boa	1	2	3	4	5
Refilão/refilona/resmungão	1	2	3	4	5
Inteligente	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Responsável	1	2	3	4	5
Mal comportado(a)	1	2	3	4	5
Bonito(a)	1	2	3	4	5
Prestável (ajudo)	1	2	3	4	5
Preguiçoso(a)	1	2	3	4	5
Alegre	1	2	3	4	5
Chato(a)	1	2	3	4	5
Carinhoso(a)	1	2	3	4	5
Com medo	1	2	3	4	5
Bem comportado(a)	1	2	3	4	5
Feio(a)	1	2	3	4	5
Só/ sozinho(a)	1	2	3	4	5
Zangado(a)	1	2	3	4	5
Organizado(a)	1	2	3	4	5
Curioso(a)	1	2	3	4	5
Agressivo(a) (bate)	1	2	3	4	5
Envergonhado/(a)Timido(a)	1	2	3	4	5
Desarrumado(a)	1	2	3	4	5
Divertido(a)	1	2	3	4	5
Burro(a)	1	2	3	4	5
Simpático(a)	1	2	3	4	5
Calmo(a)	1	2	3	4	5
Esperto(a)	1	2	3	4	5
Mau/Má	1	2	3	4	5
Trabalhador(a)	1	2	3	4	5
Teimoso(a)	1	2	3	4	5
Amigo(a)	1	2	3	4	5
Distraído(a)	1	2	3	4	5

Dados Demográficos

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: _____ Ano Escolaridade: _____

Muito Obrigada Pela Tua Colaboração!

ANEXO 5: Estudo 6

Questionário da Auto-Representação (II)

Questionário de Auto-Estima



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Está a decorrer na **Escola** _____ um estudo sobre a auto-representação de jovens dos 12 aos 16 anos, conduzido pelo Departamento de Psicologia Social e das Organizações, do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), em parceria com o Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS), no âmbito de um projecto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Ref.:SFRH/BD/21507/2005). Estes trabalhos são coordenados pela Prof. Doutora Maria Manuela Calheiros (ISCTE-IUL/CIS) e pela Dra. Ana Martins (ISCTE-IUL/CIS).

Vimos por este meio solicitar-lhe autorização para participação do seu educando no estudo acima referido, que envolverá a resposta a dois questionários, cuja duração é de aproximadamente 15 minutos. A participação na investigação é totalmente voluntária, sendo assegurada a total **confidencialidade e anonimato** dos dados e resultados.

O estudo foi apresentado à direcção da escola e acolheu a sua aprovação. Para qualquer esclarecimento adicional, queira, por favor, contactar-nos para acmms@iscte.pt ou para o número de o telefone 96 347 78 54 (Ana Martins).

Sem outro assunto, subscrevemo-nos, agradecendo desde já a sua amável colaboração.

Com os nossos melhores cumprimentos,

(Dr. Ana Catarina Martins)

✂------(destacar e devolver)-----

Eu, _____, encarregado de educação

do(a) aluno(a) _____,

☐ autorizo ☐ não-autorizo a sua participação no estudo que se encontra a decorrer na escola

_____.

Assinatura encarregado de educação: _____

Localidade: _____ **Data:** _____

Nas linhas que se seguem encontra-se um conjunto de palavras. Indica, por favor, até que ponto consideras que cada palavra te descreve de 1 - “Não sou nada assim” a 5 – “Sou exactamente assim”, assinalando a tua resposta com uma cruz (X) no número correspondente.

Eu sou ...	Não sou nada assim					Sou exactamente assim
Refilão/refilona/resmungão	1	2	3	4	5	
Inteligente	1	2	3	4	5	
Triste	1	2	3	4	5	
Responsável	1	2	3	4	5	
Mal comportado(a)	1	2	3	4	5	
Bonito(a)	1	2	3	4	5	
Prestável (ajudo)	1	2	3	4	5	
Carinhoso(a)	1	2	3	4	5	
Feio(a)	1	2	3	4	5	
Só/ sozinho(a)	1	2	3	4	5	
Zangado(a)	1	2	3	4	5	
Organizado(a)	1	2	3	4	5	
Desarrumado(a)	1	2	3	4	5	
Simpático(a)	1	2	3	4	5	
Esperto(a)	1	2	3	4	5	
Trabalhador(a)	1	2	3	4	5	
Teimoso(a)	1	2	3	4	5	
Amigo(a)	1	2	3	4	5	

COMO É QUE EU SOU?

(Adaptação do “*Self Perception Profile for Adolescents*” de Susan Harter)

EXEMPLO:

	Exacta- mente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exacta- mente como eu
a)	☐	☐	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	MAS	Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	☐	☐
1.	☐	☐	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.	☐	☐
2.	☐	☐	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	☐	☐
3.	☐	☐	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	☐	☐
4.	☐	☐	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência.	☐	☐
5.	☐	☐	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	☐	☐
6.	☐	☐	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	☐	☐
7.	☐	☐	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	☐	☐
8.	☐	☐	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	☐	☐

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
9.	☐	☐	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	☐	☐
10.	☐	☐	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	☐	☐
11.	☐	☐	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez.	MAS	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	☐	☐
12.	☐	☐	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	☐	☐
13.	☐	☐	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados (as).	MAS	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados (as).	☐	☐
14.	☐	☐	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens, normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	☐	☐
15.	☐	☐	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	☐	☐
16.	☐	☐	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	☐	☐
17.	☐	☐	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	☐	☐
18.	☐	☐	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles.	☐	☐
19.	☐	☐	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	☐	☐

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
20.	☐	☐	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	☐	☐
21.	☐	☐	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	☐	☐
22.	☐	☐	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	☐	☐
23.	☐	☐	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	☐	☐
24.	☐	☐	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	☐	☐
25.	☐	☐	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	☐	☐
26.	☐	☐	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	☐	☐
27.	☐	☐	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	☐	☐
28.	☐	☐	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	☐	☐
29.	☐	☐	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	☐	☐
30.	☐	☐	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	☐	☐

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
31.	☐	☐	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	☐	☐
32.	☐	☐	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	☐	☐
33.	☐	☐	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	☐	☐
34.	☐	☐	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	MAS	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	☐	☐
35.	☐	☐	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	☐	☐
36.	☐	☐	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	☐	☐
37.	☐	☐	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	☐	☐
38.	☐	☐	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	MAS	Outros jovens, normalmente, comportam-se incorrectamente.	☐	☐
39.	☐	☐	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	☐	☐
40.	☐	☐	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	☐	☐

Dados Demográficos

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: _____ Ano Escolaridade: _____

Muito Obrigada Pela Tua Colaboração!

ANEXO 6: Estudo 7

Carta para as escolas & pedido de autorização para os pais
Questionário de Auto-Representação e Meta-Representação
(Mãe/Pai) dos adolescentes

NRI – *Network of Relationship Inventory*



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Assunto: Pedido de colaboração com o Departamento de Psicologia Social e das Organizações e o Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS) do ISCTE para a realização de um estudo de investigação.

Exmo.(a) Sr.(a) Director(a) da Escola _____.

O Departamento de Psicologia Social e das Organizações, do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, com a colaboração do Centro de Investigação e Intervenção Social, está a desenvolver, no âmbito de um projecto de doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Ref.: SFRH/BD/21507/2005), um estudo, para o qual solicita a colaboração da sua escola.

Estes trabalhos são realizados sob a supervisão da Prof. Doutora Maria Manuela Calheiros e da Dra. Ana Martins, e analisam a forma como as crianças vão construindo a sua auto-representação ao longo do desenvolvimento, e o papel da relação com pessoas relevantes nessa construção.

O estudo envolve a resposta a um questionário (duração aproximada de 25 minutos), em contexto escolar, a jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, bem como um pequeno questionário a ser preenchido pelo encarregado de educação.

Verificado o interesse de colaboração da vossa escola na realização deste estudo, teremos naturalmente todo o prazer em apresentar os detalhes da investigação, bem como os objectivos específicos que a orientam. A recolha e tratamento dos dados realiza-se no estrito cumprimento das normas e procedimentos indicados pela Comissão Nacional de Protecção de Dados, e concretizar-se-á naturalmente, apenas após a autorização da escola e dos respectivos encarregados de educação (ver anexo).

Entraremos brevemente em contacto com Vossa Excelência. No entanto, caso pretenda obter desde já algum esclarecimento adicional, poderá entrar em contacto com a equipa de investigação, através do endereço de correio electrónico acmms@iscte.pt, para o telefone 96 347 78 54 (Ana Martins), ou para o número de fax do Departamento de Psicologia Social e das Organizações do ISCTE (+351 217903002).

Agradecemos desde já a Vossa melhor atenção, com saudações cordiais.

(Dr. Ana Catarina Martins)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Exmo(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Está a decorrer na Escola um estudo sobre construção da auto-representação de crianças e jovens, conduzido pelo Departamento de Psicologia Social e das Organizações, do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), em parceria com o Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS), no âmbito de um projecto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Ref.: SFRH/BD/21507/2005). Estes trabalhos são coordenados pela Prof. Doutora Maria Manuela Calheiros (ISCTE/CIS) e pela Dra. Ana Martins (ISCTE/CIS).

Vimos por este meio solicitar-lhe autorização para participação do seu educando no estudo acima referido, que envolverá a resposta a um breve questionário, cuja duração é de aproximadamente 25 minutos. O estudo foi apresentado à direcção da escola e acolheu a sua aprovação. Para qualquer esclarecimento adicional, queira, por favor, contactar-nos para acmms@iscte.pt ou para o número de o telefone 96 347 78 54 (Ana Martins).

Sem outro assunto, subscrevemo-nos, agradecendo desde já a sua amável colaboração.

Com os nossos melhores cumprimentos,

(Dr. Ana Catarina Martins)

✂------(destacar e devolver) -----

Eu, _____, encarregado de educação do(a) aluno(a)
_____, ☐ autorizo ☐ não-autorizo a sua participação
no estudo que se encontra a decorrer na escola
_____.

Assinatura encarregado de educação: _____

Localidade: _____ Data: _____



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

O Departamento de Psicologia Social e das Organizações do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (DEPSO-ISCTE), está a desenvolver um estudo³ sobre as ideias que os jovens têm sobre si e sobre o relacionamento com os outros.

Nas páginas que se seguem vais encontrar um conjunto de questionários com as respectivas instruções de preenchimento.

Pedimos que sejas sincero(a) nas tuas respostas e que **respondeste a todas** as questões que te apresentamos. **Não existem respostas certas ou erradas.** Por favor, lê atentamente cada uma das instruções dadas.

A tua participação na investigação é totalmente voluntária, sendo assegurada a total **confidencialidade e anonimato** dos teus dados e resultados.

³ Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Nas linhas que se seguem encontra-se um conjunto de palavras. Indica, por favor, até que ponto consideras que cada palavra te descreve de **1** - “Não sou nada assim” a **5** - “Sou exactamente assim”, assinalando a tua resposta com uma cruz (X) no número correspondente.

Eu sou ...	Não sou nada assim					Sou exactamente assim
	1	2	3	4	5	
Refilão/refilona/resmungão						
Inteligente						
Triste						
Responsável						
Mal comportado(a)						
Bonito(a)						
Prestável (ajudo)						
Carinhoso(a)						
Feio(a)						
Só/ sozinho(a)						
Zangado(a)						
Organizado(a)						
Desarrumado(a)						
Simpático(a)						
Esperto(a)						
Trabalhador(a)						
Teimoso(a)						
Amigo(a)						

Neste questionário pretendemos que indiques o que achas que o teu pai e a tua mãe pensam sobre ti. Apresentamos a baixo uma lista de características e pedimos que assinales com uma cruz (X) de 1 (nada assim) até 5 (exactamente assim) o que **achas** que o teu pai e a tua mãe acham que tu és. As respostas relativamente ao que o teu pai acha e ao que a tua mãe acha sobre ti poderão ser iguais em algumas características e noutras poderão ser diferentes. Por favor, responde primeiro ao que achas que o teu pai pensa sobre ti (*coluna da esquerda*) e só depois ao que achas que a tua mãe pensa sobre ti (*coluna da direita*).

O teu pai acha que tu és...						A tua mãe acha que tu és...				
Nada assim	2	3	4	Exactamente assim		Nada assim	2	3	4	Exactamente assim
1	2	3	4	5	Refilão/refilona/resmungão	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Inteligente	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Triste	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Responsável	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Mal comportado(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Bonito(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Prestável (ajudo)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Carinhoso(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Feio(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Só/ sozinho(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Zangado(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Organizado(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Desarrumado(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Simpático(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Esperto(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Trabalhador(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Teimoso(a)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Amigo(a)	1	2	3	4	5

NRI *

Todos nós temos um número de pessoas que são importantes nas nossas vidas. Nas questões que se seguem pretende-se conhecer a relação que tens com a tua mãe e com o teu pai.

I) Faz um círculo à volta da figura materna a que te vais referir: A. Mãe B. Madrasta

C. Outro: _____

II) Faz um círculo à volta da figura paterna a que te vais referir: A. Pai B. Padrasto

C. Outro: _____

Agora gostaríamos que respondesses às seguintes questões sobre as pessoas que são importantes na tua vida. Por vezes, as respostas para diferentes pessoas poderão ser iguais e outras vezes poderão ser diferentes. Assinala com uma cruz (X) a tua resposta para cada pessoa.

1. Quanto do teu tempo livre passas com esta pessoa?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

2. Até que ponto é que tu e esta pessoa se chateiam ou se zangam uma com a outra?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

3. Até que ponto é que esta pessoa te ensina a fazer coisas que tu não sabes?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

4. Até que ponto é que tu e esta pessoa se irritam uma com a outra?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

5. Até que ponto é que falas com esta pessoa sobre qualquer coisa/qualquer assunto?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

6. Até que ponto é que tu ajudas esta pessoa a fazer coisas que ela não consegue fazer sozinha?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

7. Até que ponto é que achas que esta pessoa gosta de ti?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

8. Até que ponto é que esta pessoa te trata como se te admirasse e respeitasse?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

9. Até que ponto é que achas que esta relação se vai manter aconteça o que acontecer?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

10. Com que frequência é que recorres a esta pessoa para ela te dar apoio nos teus problemas pessoais?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

11. Com que frequência é que esta pessoa aponta os teus erros ou te diminui?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

12. Até que ponto é que estás satisfeito(a) com a tua relação com esta pessoa?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

13. Até que ponto é que esta pessoa te castiga?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

14. Quanto do teu tempo é que passas a brincar e a divertir-te com esta pessoa?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

15. Até que ponto é que tu e esta pessoa discordam e têm pequenas discussões?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

16. Até que ponto é que esta pessoa te ajuda a compreender ou a resolver coisas?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

17. Até que ponto é que tu e esta pessoa se aborrecem com o comportamento uma da outra?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

18. Até que ponto é que partilhas os teus segredos e sentimentos com esta pessoa?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

19. Até que ponto é que tu proteges esta pessoa e te preocupas com ela?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

20. Até que ponto é que achas que esta pessoa realmente se preocupa contigo?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

21. Até que ponto é que esta pessoa te trata como sendo bom/boa em muitas coisas

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

22. Até que ponto é que achas que esta relação se vai manter apesar das discussões

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

23. Até que ponto é que tu e esta pessoa discutem uma com a outra?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito o	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

24. Com que frequência dependes da ajuda, dos conselhos ou da compreensão desta pessoa?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

25. Com que frequência é que esta pessoa te critica?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

26. Até que ponto é que esta pessoa te castiga por lhe desobedeceres?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

27. Até que ponto é que a tua relação com esta pessoa é boa?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

28. Com que frequência é que passeias e fazes coisas divertidas/agradáveis com esta pessoa?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

29. Com que frequência é que esta pessoa te ajuda quando precisas resolver alguma coisa?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

30. Até que ponto é que tu e esta pessoa implicam e ralham uma com a outra?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

31. Até que ponto falas com esta pessoa sobre coisas que não queres que os outros saibam?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

32. Até que ponto é que cuidas desta pessoa?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

33. Até que ponto é que achas que esta pessoa tem sentimentos fortes em relação a ti (gosta de ti, ama-te)?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

34. Até que ponto é que esta pessoa gosta ou aprova as coisas que fazes?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

35. Até que ponto é que achas que esta relação vai continuar nos próximos anos?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

36. Com que frequência é que dependes desta pessoa para te animar, quando te sentes triste ou chateado(a)?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

37. Com que frequência é que esta pessoa te diz coisas más ou desagradáveis?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

38. Até que ponto é que estás feliz com a forma como as coisas estão a correr entre ti e esta pessoa?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

39. Até que ponto é que esta pessoa te ralha por algo que fizeste e não devias ter feito?

	Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
Mãe	1	2	3	4	5
Pai	1	2	3	4	5

Informações sobre o Percurso Escolar

Já chumbaste em algum ano? Sim ☐ Não ☐ . Se “Sim”, em que ano(s) é que chumbaste? _____			
Indica, por favor, as notas obtidas no período passado:			
Português _____		Inglês _____	
Matemática _____			
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Dados Demográficos

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ Idade: _____ Ano Escolaridade: _____

Por favor, assinala com uma cruz (X) as pessoas que vivem em tua casa e depois indica a idade, profissão e grau de escolaridade de cada uma.

Pessoas que vivem em tua casa:	Idade	Profissão	Escolaridade
Pai – Sim ☐ Não ☐			
Mãe – Sim ☐ Não ☐			
Irmão – Sim ☐ Não ☐ Quantos? _____			
Irmã – Sim ☐ Não ☐ Quantas? _____			
Avô ☐			
Avó ☐			
Outra pessoa: _____			
Outra pessoa: _____			
Outra pessoa: _____			

Muito Obrigada Pela Tua Colaboração!

ANEXO 7: Estudo 7

Questionário Hetero-Representação da Mãe e do Pai



O Departamento de Psicologia Social e das Organizações do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (DEPSO-ISCTE), está a desenvolver um estudo⁴ sobre as ideias que os pais têm sobre os filhos e sobre a sua relação com eles.

Na página seguinte vai encontrar dois pequenos questionários com as respectivas instruções de preenchimento.

Note que um dos questionários deverá ser preenchido pela MÃE (identificado no início de cada página) e o outro pelo PAI.

Pedimos que seja sincero(a) nas suas respostas e que **responda a todas** as questões apresentadas. **Não existem respostas certas ou erradas.** Por favor, leia atentamente cada uma das instruções dadas.

A sua participação na investigação é totalmente voluntária, sendo assegurada a total **confidencialidade e anonimato** dos seus dados e resultados.

⁴ Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

(MÃE)

Nas linhas que se seguem encontra um conjunto de palavras. Indique, por favor, até que ponto considera que cada uma das palavras descreve o seu filho/a sua filha de 1 - “Não é nada assim” a 5 – “É exactamente assim”, assinalando a sua resposta com uma cruz (X) no número correspondente.

V

O meu filho/A minha filha é...	Não é nada assim				É exactamente assim
Refilão/refilona/resmungão	1	2	3	4	5
Inteligente	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Responsável	1	2	3	4	5
Mal comportado(a)	1	2	3	4	5
Bonito(a)	1	2	3	4	5
Prestável	1	2	3	4	5
Carinhoso(a)	1	2	3	4	5
Feio(a)	1	2	3	4	5
Só/ sozinho(a)	1	2	3	4	5
Zangado(a)	1	2	3	4	5
Organizado(a)	1	2	3	4	5
Desarrumado(a)	1	2	3	4	5
Simpático(a)	1	2	3	4	5
Esperto(a)	1	2	3	4	5
Trabalhador(a)	1	2	3	4	5
Teimoso(a)	1	2	3	4	5
Amigo(a)	1	2	3	4	5

(PAI)

Nas linhas que se seguem encontra um conjunto de palavras. Indique, por favor, até que ponto considera que cada uma das palavras descreve o seu filho/a sua filha de 1 - “Não é nada assim” a 5 – “É exactamente assim”, assinalando a sua resposta com uma cruz (X) no número correspondente.

O meu filho/A minha filha é...	Não é nada assim				É exactamente assim
Refilão/refilona/resmungão	1	2	3	4	5
Inteligente	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Responsável	1	2	3	4	5
Mal comportado(a)	1	2	3	4	5
Bonito(a)	1	2	3	4	5
Prestável	1	2	3	4	5
Carinhoso(a)	1	2	3	4	5
Feio(a)	1	2	3	4	5
Só/ sozinho(a)	1	2	3	4	5
Zangado(a)	1	2	3	4	5
Organizado(a)	1	2	3	4	5
Desarrumado(a)	1	2	3	4	5
Simpático(a)	1	2	3	4	5
Esperto(a)	1	2	3	4	5
Trabalhador(a)	1	2	3	4	5
Teimoso(a)	1	2	3	4	5
Amigo(a)	1	2	3	4	5

ANEXO 8: Estudo 7

Estatística descritiva dos itens das dimensões do NRI

Tabela 1. Estatística descritiva dos itens das dimensões do NRI (Mãe)

Dimensões S	Itens	Min	Max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Comp.	NRI 1	1	5	-,282	-1,605	-,265	-,756
	NRI 14	1	5	-,170	-,968	-,460	-1,311
	NRI 28	1	5	-,338	-1,928	-,638	-1,817
AI	NRI 3	1	5	-,575	-3,276	-,257	-,734
	NRI 16	1	5	-,814	-4,643	,317	,903
	NRI 29	1	5	-,759	-4,328	,061	,175
Intimidade	NRI 5	1	5	-,231	-1,320	-,767	-2,188
	NRI 18	1	5	,023	,131	-1,114	-3,175
	NRI 31	1	5	,093	,532	-1,156	-3,296
Nurturance	NRI 6	1	5	-,279	-1,591	-,323	-,922
	NRI 19	1	5	-1,769	-10,084	3,527	10,055
	NRI 32	1	5	-,941	-5,366	,098	,279
Afecto	NRI 7	1	5	-2,896	-16,508	11,818	33,687
	NRI 20	1	5	-2,500	-14,253	7,849	22,373
	NRI 33	1	5	-2,729	-15,559	8,870	25,284
Admiração	NRI 8	1	5	-,868	-4,950	,228	,649
	NRI 21	2	5	-,481	-2,742	-,324	-,922
	NRI 34	2	5	-,527	-3,006	-,310	-,882
LC	NRI 9	2	5	-2,532	-14,437	6,579	18,754
	NRI 22	1	5	-2,668	-15,210	7,879	22,460
	NRI 35	2	5	-2,471	-14,087	7,018	20,005
Suporte	NRI 10	1	5	-,293	-1,670	-,864	-2,464
	NRI 24	1	5	-,254	-1,450	-,563	-1,606
	NRI 36	1	5	-,411	-2,346	-,785	-2,237
Satisfação	NRI 12	1	5	-1,605	-9,149	2,266	6,459
	NRI 27	1	5	-1,476	-8,417	1,772	5,050
	NRI 38	1	5	-1,223	-6,975	1,022	2,913
Dimensões IN							
Conflito	NRI 2	1	5	,424	2,418	,149	,426
	NRI 15	1	5	,145	,827	-,456	-1,301
	NRI 23	1	5	,548	3,123	,174	,497
Ant.	NRI 4	1	5	,339	1,933	-,514	-1,464
	NRI 17	1	5	,338	1,926	-,658	-1,877
	NRI 30	1	5	,318	1,815	-,510	-1,454
Criticismo	NRI 11	1	5	,256	1,460	-,681	-1,940
	NRI 25	1	5	,492	2,804	-,435	-1,240
	NRI 37	1	5	,799	4,556	,230	,656
Punição	NRI 13	1	5	,370	2,108	-,335	-,955
	NRI 26	1	5	,277	1,578	-,623	-1,777
	NRI 39	1	5	-,082	-,469	-,723	-2,062

NOTA: S= SUPORTE; COMP.= COMPANHEIRISMO; AI= AJUDA INSTRUMENTAL; LC= LAÇO DE CONFIANÇA;
IN= INTERACÇÃO NEGATIVA; ANT.= ANTAGONISMO

Tabela 2. Estatística descritiva dos itens das dimensões do NRI (pai)

Dimensões S	Itens	Min	Max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Comp.	NRI 1	1	5	-,140	-,796	-,663	-1,889
	NRI 14	1	5	-,157	-,896	-,683	-1,946
	NRI 28	1	5	-,438	-2,496	-,520	-1,482
AI	NRI 3	1	5	-,564	-3,216	-,124	-,352
	NRI 16	1	5	-,601	-3,425	-,291	-,829
	NRI 29	1	5	-,564	-3,214	-,453	-1,292
Intimidade	NRI 5	1	5	,194	1,105	-,709	-2,022
	NRI 18	1	5	,462	2,631	-,629	-1,792
	NRI 31	1	5	,416	2,372	-,938	-2,675
Nurturance	NRI 6	1	5	-,313	-1,785	-,437	-1,246
	NRI 19	1	5	-1,691	-9,639	3,006	8,568
	NRI 32	1	5	-,912	-5,200	,272	,775
Afecto	NRI 7	1	5	-2,329	-13,275	6,004	17,113
	NRI 20	1	5	-2,036	-11,608	4,372	12,462
	NRI 33	1	5	-2,176	-12,404	5,014	14,293
Admiração	NRI 8	1	5	-,873	-4,979	,448	1,277
	NRI 21	2	5	-,701	-3,994	,180	,514
	NRI 34	2	5	-,593	-3,381	,189	,539
LC	NRI 9	2	5	-2,398	-13,673	6,289	17,926
	NRI 22	1	5	-2,199	-12,537	4,740	13,511
	NRI 35	2	5	-2,635	-15,019	7,846	22,364
Suporte	NRI 10	1	5	,082	,467	-,875	-2,493
	NRI 24	1	5	,033	,187	-,737	-2,101
	NRI 36	1	5	-,307	-1,748	-,795	-2,267
Satisfação	NRI 12	1	5	-1,387	-7,906	1,521	4,336
	NRI 27	1	5	-1,345	-7,669	1,185	3,378
	NRI 38	1	5	-1,235	-7,039	1,222	3,484
Dimensões IN							
Conflito	NRI 2	1	5	,527	3,005	,489	1,394
	NRI 15	1	5	,398	2,269	-,283	-,806
	NRI 23	1	5	,809	4,612	,669	1,906
Ant.	NRI 4	1	5	,677	3,862	,222	,633
	NRI 17	1	5	,599	3,415	,114	,324
	NRI 30	1	5	,757	4,317	,379	1,079
Crítico	NRI 11	1	5	,327	1,864	-,582	-1,660
	NRI 25	1	5	,684	3,901	-,017	-,049
	NRI 37	1	5	1,007	5,739	,479	1,364
Punição	NRI 13	1	5	,588	3,350	-,261	-,745
	NRI 26	1	5	,591	3,366	-,237	-,676
	NRI 39	1	5	,121	,690	-,626	-1,786

NOTA: S= SUPORTE; COMP.= COMPANHEIRISMO; AI= AJUDA INSTRUMENTAL; LC= LAÇO DE CONFIANÇA;
IN= INTERACÇÃO NEGATIVA; ANT.= ANTAGONISMO

ANEXO 9: Estudo 7

Modelo de Mediação - Adolescente-Mãe e Adolescente-Pai

ANEXO 10: Estudo 7
Moderação Mediada - Tabelas & Modelos

Tabela 1. Valores das estatísticas de ajustamento para os modelos de mediação moderada (adolescente-mãe)

	<i>Valores de Referência de Ajustamento do modelo</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Suporte</i>	<i>Interacção negativa</i>
<i>X²/df</i>	< 2	1.42	1.42	1.43	1.43
<i>CFI</i>	>.90	.84	.83	.82	.83
<i>GFI</i>	>.90	.71	.71	.71	.71
<i>RMSEA</i>	<.06	.05	.05	.05	.05

Tabela 2. Valores das estatísticas de ajustamento para os modelos de mediação moderada (adolescente-pai)

	<i>Valores de Referência de Ajustamento do modelo</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Suporte</i>	<i>Interacção negativa</i>
<i>X²/df</i>	< 2	1.44	1.38	1.39	1.39
<i>CFI</i>	>.90	.81	.83	.82	.82
<i>GFI</i>	>.90	.71	.72	.72	.72
<i>RMSEA</i>	<.06	.05	.04	.05	.05

Tabela 3. Coeficientes padronizados representando as relações entre as variáveis do modelo da hipótese do *looking-glass self* para o grupo dos 12 aos 13 e o grupo dos 14 aos 16 anos (relação adolescente-mãe)

<i>baseline</i>	$X^2=1628,991$ (gl=1148)	
	$\Delta X^2 1$	<i>p</i>
<i>HR1 – AR1</i>	0,022	0,882
<i>HR2 – AR2</i>	0,329	0,566
<i>HR3 – AR3</i>	0,329	0,566
<i>HR4 – AR4</i>	0,317	0,573
<i>HR1 – MR1</i>	0,002	0,964
<i>HR2 – MR2</i>	0,278	0,598
<i>HR3 – MR3</i>	0,889	0,346
<i>HR4 – MR4</i>	0,33	0,566

Tabela 4. Coeficientes padronizados representando as relações entre as variáveis do modelo da hipótese do *Looking-glass self* para o grupo dos 12 aos 13 e o grupo dos 14 aos 16 anos (relação adolescente-pai)

<i>baseline</i>	$X^2 = 1578,546$ (gl=1148)	
	$\Delta X^2 1$	<i>p</i>
<i>HR1 – AR1</i>	0,108	0,742
<i>HR2 – AR2</i>	0,214	0,644
<i>HR3 – AR3</i>	0,335	0,563
<i>HR4 – AR4</i>	0,66	0,417
<i>HR1 – MR1</i>	0,955	0,328
<i>HR2 – MR2</i>	1,146	0,284
<i>HR3 – MR3</i>	0,648	0,421
<i>HR4 – MR4</i>	0,66	0,417

Tabela 5. Coeficientes padronizados representando as relações entre as variáveis do modelo da hipótese do *Looking-glass self* para a condição de interação negativa alta e baixa (relação adolescente-mãe)

<i>baseline</i>	$X^2 = 1631,621$ (gl=1145)	
	ΔX^2	<i>p</i>
<i>HR1 – AR1</i>	1,747	0,186
<i>HR2 – AR2</i>	1,556	0,212
<i>HR3 – AR3</i>	2,24	0,134
<i>HR4 – AR4</i>	0,178	0,673
<i>HR1 – MR1</i>	0,063	0,802
<i>HR2 – MR2</i>	1,129	0,288
<i>HR3 – MR3</i>	0,814	0,367
<i>HR4 – MR4</i>	0,011	0,916

Tabela 6. Coeficientes padronizados representando as relações entre as variáveis do modelo da hipótese do *Looking-glass self* para a condição de interação negativa alta e baixa (relação adolescente-pai)

<i>baseline</i>	$X^2 = 1596,555$ (gl=1148)	
	ΔX^2	<i>p</i>
<i>HR1 – AR1</i>	0,002	0,964
<i>HR2 – AR2</i>	0,655	0,418
<i>HR3 – AR3</i>	0,347	0,556
<i>HR4 – AR4</i>	0,629	0,428
<i>HR1 – MR1</i>	0,708	0,400
<i>HR2 – MR2</i>	2,364	0,124
<i>HR3 – MR3</i>	0,481	0,488
<i>HR4 – MR4</i>	0,173	0,677