

Universidades Lusíada

Fonseca, Daniela Lopes da, 2001-

A relação entre regulação emocional, dinâmicas familiares e qualidade da amizade em adolescentes portugueses

<http://hdl.handle.net/11067/7971>

Metadata

Issue Date 2024

Abstract A presente investigação procurou estudar o papel da dinâmica familiar e da qualidade da amizade, na regulação emocional dos adolescentes portugueses. A amostra deste estudo foi constituída por 113 adolescentes residentes no distrito de Lisboa, com a média de idades de 13.9 (DP=1.201) anos, 54.9% dos quais são do sexo feminino. Os dados foram recolhidos através de um questionário sociodemográfico, um questionário sobre regulação emocional (ERICA), um questionário relativo à percepção da dinâmica f...

ese adolescents. The sample for this study consisted of 113 adolescents residing in the Lisbon district, with an average age of 13.9 years (SD=1.201), 54.9% of whom were female. Data were collected through a sociodemographic questionnaire, an emotional regulation questionnaire (ERICA), a questionnaire on the perception of family dynamics (FACES IV), and one on the perception of friendship quality (FQQ). The results suggest that the indicators that best predict and explain variations in emotional...

Keywords Jovens - Relações com a família, Jovens - Psicologia, Jovens - Amizade

Type masterThesis

Peer Reviewed No

Collections [ULL-IPCE] Dissertações

This page was automatically generated in 2025-04-20T06:43:23Z with information provided by the Repository



UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

**A relação entre regulação emocional, dinâmicas familiares
e qualidade da amizade em adolescentes portugueses**

Realizado por:

Daniela Lopes da Fonseca

Orientado por:

Professora Doutora Túlia Rute Maia Cabrita

Constituição do Júri:

Presidente:	Professor Doutor António Martins Fernandes Rebelo
Orientadora:	Professora Doutora Túlia Rute Maia Cabrita
Arguente:	Professora Doutora Ana Cristina dos Santos Lopes

Dissertação aprovada em: 27 de março de 2025

Lisboa

2024



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

I N S T I T U T O D E P S I C O L O G I A E C I Ê N C I A S D A E D U C A Ç Ã O

Mestrado em Psicologia Clínica

A relação entre regulação emocional, dinâmicas familiares e qualidade da amizade em adolescentes portugueses

Daniela Lopes da Fonseca

Lisboa

Agosto 2024



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

I N S T I T U T O D E P S I C O L O G I A E C I Ê N C I A S D A E D U C A Ç ã O

Mestrado em Psicologia Clínica

A relação entre regulação emocional, dinâmicas
familiares e qualidade da amizade em adolescentes
portugueses

Daniela Lopes da Fonseca

Lisboa

Agosto 2024

Daniela Lopes da Fonseca

A relação entre regulação emocional, dinâmicas familiares e qualidade da amizade em adolescentes portugueses

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

Orientadora: Professora Doutora Túlia Rute Maia Cabrita

Lisboa

Agosto 2024

FICHA TÉCNICA

Autora Daniela Lopes da Fonseca
Orientadora Professora Doutora Túlía Rute Maia Cabrita
Título A relação entre regulação emocional, dinâmicas familiares e qualidade da amizade em adolescentes portugueses
Local Lisboa
Ano 2024

CASA DO CONHECIMENTO DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

FONSECA, Daniela Lopes da, 2001-

A relação entre regulação emocional, dinâmicas familiares e qualidade da amizade em adolescentes portugueses / Daniela Lopes da Fonseca; orientado por Túlía Rute Maia Cabrita. - Lisboa: [s.n.], 2024. - Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada.

I - CABRITA, Túlía Rute Maia, 1972-

LCSH

1. Jovens - Relações com a família
2. Jovens - Psicologia
3. Jovens - Amizade
4. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
5. Teses - Portugal - Lisboa

1. Teenagers - Family relationships

2. Youth - Psychology

3. Friendship in youth

4. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations

5. Dissertations, academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. HQ799.15.F66 2024

AVISO LEGAL

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

ÍNDICE

Índice	6
Lista de tabelas	8
Lista de abreviações	9
Agradecimentos	10
Resumo	12
Introdução	14
Enquadramento teórico	21
Regulação emocional	21
Regulação emocional na adolescência	34
Fatores que influenciam a regulação emocional na adolescência.....	42
O Adolescente	42
Dinâmicas familiares	44
Relações interpessoais	52
Objetivos	60
Método	61
Participantes.....	61
Instrumentos e Procedimentos de Investigação	62
Questionário Sociodemográfico	63

A relação entre regulação emocional, dinâmicas familiares e qualidade da amizade em adolescentes portugueses	7
Avaliação da Regulação Emocional	63
Avaliação da Dinâmica Familiar.....	64
Avaliação da Qualidade da Amizade	65
Procedimento de Recolha de Dados	67
Procedimento de Análise de Dados	68
Resultados	69
Discussão	81
Referências	94
Anexos	110
Anexo A – Folha de informação ao participante	112
Anexo B – Declaração de consentimento informado	113
Anexo C – Pedido à instituição escolar	114
Anexo D – Cópia da aprovação do projeto de investigação do conselho pedagógico da instituição escolar	115
Anexo E – Pedido de autorização aos autores para a utilização do <i>Emotion Regulation Index for Children and Adolescents</i>	116
Anexo F - Pedido de autorização aos autores para a utilização da Escala de Avaliação da Flexibilidade e Coesão Familiar	117
Anexo G – Pedido de autorização aos autores para a utilização do <i>Friendship Quality Questionnaire</i>	118
Anexo H – Questionário Sociodemográfico	119

Lista de tabelas

Tabela 1 – Descrição da amostra

Tabela 2 – Resultados descritivos das variáveis em estudo

Tabela 3 – Resultados das diferenças da regulação emocional entre os sexos

Tabela 4 – Resultados das diferenças da percepção da dinâmica familiar entre os sexos

Tabela 5 – Resultados das diferenças da percepção da qualidade da amizade entre os sexos

Tabela 6 – Resultados das diferenças da regulação emocional entre as idades

Tabela 7 – Resultados das diferenças da percepção da dinâmica familiar entre as idades

Tabela 8 – Resultados das diferenças da percepção da qualidade da amizade entre as idades

Tabela 9 – Resultados das diferenças da regulação emocional entre as idades (sem 14 anos)

Tabela 10 – Resultados das diferenças da percepção da dinâmica familiar entre as idades (sem 14 anos)

Tabela 11 – Resultados das diferenças da percepção da qualidade da amizade entre as idades (sem 14 anos)

Tabela 12 – Relação entre a variável Regulação Emocional e as restantes variáveis

Tabela 13 – Relação entre a variável Percepção da Dinâmica Familiar e as restantes variáveis

Tabela 14 – Relação entre as escalas da variável Percepção da Qualidade da Amizade

Tabela 15 – Análise da regressão linear entre regulação emocional e as restantes variáveis

Lista de abreviações

APA – *American Psychiatric Association*

ERICA – *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents*

FACES IV – Escala de Avaliação da Flexibilidade e Coesão Familiar

FQQ – *Friendship Quality Questionnaire*

Agradecimentos

Após o término deste ciclo, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que ajudaram de forma mais, ou menos direta, a concluir esta etapa tão importante para mim e que a partir de agora dá início à carreira que escolhi e que tanto gosto.

Antes de mais, quero agradecer aos meus pais, Maria do Carmo e Jorge e ao meu irmão David, pelo apoio, compreensão e paciência que demonstraram durante esta longa e difícil caminhada e por acreditarem em mim e nas minhas capacidades, encorajando-me a seguir em frente.

Aos meus avós Maria e Herminio que de tantas formas permitiram que este sonho fosse possível...

Ao Hugo, que esteve presente nos melhores e piores momentos, que ouviu todas as dúvidas e inquietações que surgiram e que procurou ajudar-me a ultrapassá-las da melhor forma...

Às minhas amigas que tanto me apoiaram durante esta fase (como em todas as outras), e que compreenderam a minha ausência em vários momentos importantes...

A todos os meus amigos que alegraram os meus dias mais cinzentos em que a desmotivação se fez sentir e que contribuíram para que nunca desistisse...

E por último, mas não menos importante, aos meus professores, em especial à minha orientadora, a Professora Doutora Túlia Cabrita, pela partilha de conhecimentos, por todas as observações e correções que fez e pelos incentivos para fazer melhor...

A todos, muito obrigada!

Resumo

A presente investigação procurou estudar o papel da dinâmica familiar e da qualidade da amizade, na regulação emocional dos adolescentes portugueses. A amostra deste estudo foi constituída por 113 adolescentes residentes no distrito de Lisboa, com a média de idades de 13.9 (DP=1.201) anos, 54.9% dos quais são do sexo feminino. Os dados foram recolhidos através de um questionário sociodemográfico, um questionário sobre regulação emocional (ERICA), um questionário relativo à perceção da dinâmica familiar (FACES IV) e um sobre a perceção da qualidade da amizade (FQQ). Os resultados sugerem que os indicadores que melhor predizem e que permitem explicar as variações da regulação emocional na faixa etária em estudo são a flexibilidade familiar e a rigidez familiar.

Palavras-chave: Regulação Emocional; Dinâmicas Familiares; Amizade; Adolescência

Abstract

The present research aimed to study the role of family dynamics and the quality of friendship in the emotional regulation of Portuguese adolescents. The sample for this study consisted of 113 adolescents residing in the Lisbon district, with an average age of 13.9 years ($SD=1.201$), 54.9% of whom were female. Data were collected through a sociodemographic questionnaire, an emotional regulation questionnaire (ERICA), a questionnaire on the perception of family dynamics (FACES IV), and one on the perception of friendship quality (FQQ). The results suggest that the indicators that best predict and explain variations in emotional regulation within the age group studied are family flexibility and family rigidity.

Keywords: Emotional Regulation; Family Dynamics; Friendship; Adolescence

Introdução

As emoções e a sua regulação têm desempenhado um grande foco de estudo para a psicologia clínica nos últimos anos, uma vez que, o ser humano lida com as suas emoções do momento em que nasce até ao fim da sua vida, pelo que se torna relevante que aprenda como o fazer. Porém, este processo de aprendizagem pode tornar-se complicado e desencadear repercussões que afetam o funcionamento diário do indivíduo, e em casos mais graves ser desenvolvida uma psicopatologia (Papalia, et al., 2006).

Na adolescência, a regulação e controlo emocional deixam de ser realizados por elementos externos (pais/cuidadores) e passando a ser feitos pelo próprio, fazendo parte de um conjunto de mudanças que acontecem de forma constante e que se prolongam durante toda esta fase, podendo muitas vezes dificultar a identificação e resposta perante os seus estados emocionais. Estas competências são uma construção comum a todos os indivíduos, iniciando-se aquando o desenvolvimento do sistema nervoso, pelo que se torna relevante compreender o processo de desenvolvimento nos seus diferentes níveis (Papalia, et al., 2006).

O desenvolvimento integral do ser humano é contínuo e composto por uma tríade formada por dimensões distintas de desenvolvimento: físico, cognitivo e psicossocial. Diversos teóricos afirmam que o desenvolvimento tem como início a conceção, pelo que a partir desse momento até ao nascimento, o sujeito sofre apenas alterações na sua estrutura corporal, passando a desenvolver os restantes níveis após o parto pelo contacto constante com o ambiente que o rodeia, influenciando e sendo influenciado por ele (Papalia, et al., 2006).

Durante a primeira infância, que perdura durante os primeiros 3 anos de vida, o bebé sobre alterações físicas visíveis através do crescimento; cognitivas pela aquisição de funções que possibilitam a aprendizagem, como a linguagem, a memória e a capacidade de resolução de problemas; e ao nível do desenvolvimento psicossocial, pelo estabelecimento da vinculação com os progenitores/cuidadores de referência, e pelo desenvolvimento da autoconsciência (noção de si próprio) à medida que o tempo vai passando, começando a interagir e a interessar-se pelos pares, dando início à fase denominada por Erikson como Dependência vs. Autonomia (Papalia, et al., 2006).

Na segunda infância (entre os 3 e os 6 anos), as mudanças físicas continuam a fazer-se notar, sendo as mais evidentes o aumento da altura, do peso e da força, a par com a definição da lateralidade e da coordenação motora, que começa a ser treinada; a nível cognitivo ainda prevalece o foco no Eu, mas inicia-se a capacidade de compreensão do outro e de diferenciação entre o Eu e o Outro. Ainda prevalece a imaturidade cognitiva, no entanto quando estimulada, a criança é capaz de melhorar as funções adquiridas anteriormente como a linguagem e a memória; no domínio psicossocial existe maturação relativamente à fase anterior, sendo possível identificar um aumento de autoestima, da iniciativa e do autoconceito, possibilitando a compreensão e reação (ainda que primária) a emoções básicas que vão surgindo, podendo começar a manifestar-se reações agressivas dirigidas ao próprio, a terceiros ou a um objeto. Esta é uma fase que coincide com a entrada na creche e no pré-escolar, sendo marcada pela socialização com outras crianças (Tavares et al., 2007).

No que diz respeito à terceira infância, (dos 6 e os 11 anos), esta é assinalada por mudanças cognitivas e psicossociais. As mudanças físicas perdem a notoriedade que tinham em fases anteriores, mas o aumento da força e da coordenação continua a ser

evidente. O egocentrismo diminui e a cognição passa a estar mais desenvolvida, permitindo à criança a aquisição de um raciocínio lógico, ainda que concreto, e a melhoria de funções como a memória e a linguagem, potenciadoras da aprendizagem escolar. As mudanças psicossociais também são notórias, o autoconceito torna-se mais complexo e tem em conta as relações com os pares escolares, condicionando positiva ou negativamente a autoestima. A capacidade de regulação emocional vai passando para a criança, preparando-a para lidar de forma autónoma com a adolescência e as transformações inerentes a esta fase (Papalia & Martorell, 2021).

Após a infância e as transformações inerentes às fases de desenvolvimento anteriores, as crianças entram na adolescência e têm de se adaptar às mudanças e aprender a integrá-las na sua vida. Alguns autores consideram que este período tem início aos 11 e termina aos 20 anos. No seu decurso, ocorrem mudanças físicas repentinas e evidentes, como a maturidade reprodutiva e o desenvolvimento do corpo, completando o período de maturação e crescimento dos jovens. De um ponto de vista comportamental, os padrões mudam e a influência dos pares torna-se evidente. Por ser uma fase em que a sensação de invencibilidade é característica, tende a não existir grande preocupação com as consequências dos seus atos, podendo até serem iniciados padrões de consumo de substâncias como o álcool, o tabaco e outras drogas, comportamentos desviantes e outros comportamentos marcados pelo risco (Papalia & Martorell, 2021).

Neste período confuso, os jovens atingem também novas capacidades intelectuais, marcadas pela aquisição do pensamento abstrato, como foi definido por Piaget – estágio das operações formais – na sua teoria do desenvolvimento cognitivo. No entanto,

continuam a persistir algumas lacunas como um pensamento ainda imaturo e inconsequente (Papalia & Martorell, 2021).

O desenvolvimento psicossocial é marcado pela construção da identidade, baseada na noção que a pessoa tem de si própria e a identificação da existência de um “eu contínuo” apesar das mudanças a que está sujeito. Contudo, isso só é possível devido à estabilidade dos modelos internos de funcionamento e à noção de que o desenvolvimento é contínuo, pelo que todas as fases de desenvolvimento atual são suportadas pelas fases anteriores, permitindo uma continuidade do desenvolvimento. Também se dá início à procura de identidade sexual e de novas experiências nesse âmbito (Sroufe et al., 2005; Papalia, et al., 2006).

Durante o crescimento, em especial nas fases da infância e adolescência, existem períodos críticos e períodos sensíveis do desenvolvimento. Um período crítico é definido por um intervalo de desenvolvimento na qual o ser humano tem de adquirir determinada competência, caso contrário não será possível fazê-lo, por existir um limite temporal e biológico para que esse acontecimento ocorra. Esta lacuna modifica o desenvolvimento ajustado do sujeito, podendo pô-lo em causa se resultar na privação de determinadas condições ambientais e/ou socioemocionais. No entanto, quando essas privações têm implicações cognitivas ou psicossociais, o cérebro humano apresenta uma boa capacidade de adaptação através da plasticidade cognitiva (em especial em fases precoces do desenvolvimento), de forma a minimizar os danos causados pela ausência do que foi perdido (Sroufe et al., 2005; Papalia, et al., 2006).

Um período sensível diz respeito a uma época do desenvolvimento na qual o ser humano está predisposto para a aquisição de determinada característica ou competência, sendo que, caso não a adquira, existe a possibilidade de a desenvolver, mas de forma

dificultada. A adolescência é uma fase intensamente caracterizada pela sensação de invencibilidade e pela despreocupação com as consequências dos atos, o que tende a despertar comportamentos desviantes e altamente marcados pelo risco, que podem dar origem a problemas de saúde física e/ou mental, mas também a comportamentos que podem não ser socialmente aceites (ex. padrões de consumo de substâncias como o álcool, o tabaco e outras drogas). Porém, esses não são os únicos riscos aos quais este grupo está sujeito, pelo que se torna importante explorar melhor o conceito de fator de risco (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Um fator de risco é definido como uma variável genética, biológica ou psicossocial que aumenta a probabilidade do surgimento de uma doença, perturbação ou consequência negativa, perante a exposição a este. Alguns exemplos de fatores de risco que influenciam o surgimento de problemas no desenvolvimento, são: a desnutrição, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento, família destruturada, pertencer a uma minoria social, pobreza, dificuldade de acesso à saúde e à educação, problemas de aprendizagem, violência doméstica física e/ou psicológica com alguém do agregado familiar ou com próprio, abandono, maus-tratos, entre outros (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Alguns comportamentos considerados fatores de risco característicos da adolescência são – as relações sexuais precoces/sem proteção, gravidez precoce, insucesso escolar, absentismo ou abandono escolar, envolvimento em condutas de *bullying* (como vítima ou agressor), abuso de álcool e tabaco, consumo de substâncias ilegais, comportamentos delinquentes e transgressores (como furtos, roubos, vandalismo, ou agressão física). Estas condutas podem ser justificadas pela necessidade de sentir emoções fortes (marcadas por uma maior intensidade) e pelo facto do sentido

de risco ainda não estar completamente desenvolvido na adolescência, devido à falta de maturação do córtex pré-frontal.

Crianças e adolescentes cuja família tenha problemas socioeconómicos ou os pais sofram de perturbações que condicionem a expressão afetiva, como é o caso de perturbações depressivas e/ou ansiosas, perturbação de hiperatividade e défice de atenção, perturbação obsessivo-compulsiva, perturbações do espectro da esquizofrenia e perturbações psicóticas, de consumo de substâncias aditivas ou outro comportamentos de adição (como alcoolismo, uso de drogas ou jogo patológico) e/ou perturbações de personalidade, estão mais vulneráveis para sofrer problemas ao longo do seu desenvolvimento (ressalva-se que nenhum destes fatores de risco é determinante de qualquer problema, pelo que é referido novamente que a noção de risco, nestes casos, se dá devido à carga genética e às dificuldades relacionais dos progenitores, que influenciam a relação/interação com os filhos e transmitem padrões de relação interpessoal que podem não ser adaptativos) (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Diversos teóricos afirmam que a exposição ao risco normalmente resulta em problemas de comportamento, como tal, a dimensão socioemocional da criança/jovem é a mais afetada (comparando com dimensões como a física e cognitiva) pelos fatores ambientais no qual ela se insere desde o nascimento (Conger, et al., 1994; Ferreira & Marturano, 2002). Pelo que, Segundo Hooper et al. (1998), existem fatores de risco impossíveis de eliminar, como os descritos anteriormente, ao contrário dos fatores comportamentais cuja possibilidade de serem trabalhados permite minimizar ou eliminar o perigo.

Contrariamente aos fatores de risco, os fatores protetores são caracterizados como variáveis pessoais ou sociais que reduzem, atenuam ou eliminam o impacto do risco (Eisenstein & Souza, 1993). São recursos que favorecem o desenvolvimento e previnem problemas, podendo ainda ser considerados defesas para o desenvolvimento perante situações de exposição ao risco ou a sua proximidade (Grünspun, 2003). Podem ser considerados fatores de proteção: o suporte social percebido, um autoconceito positivo, autoestima elevada, a prática de desporto, o envolvimento em atividades académicas e extracurriculares, frequência um culto religioso (como grupos de jovens), a inserção em atividades de colaboração com comunidade, e a supervisão parental.

É possível distinguir ainda, fatores proteção individuais, que envolvem – os cuidados durante a vida, a capacidade de resolução de problemas e raciocínio, a capacidade cognitiva, o bom relacionamento com os adultos de referência e com os pares, a autoeficácia, entre outros – e as variáveis circunstanciais que se focam principalmente nos diferentes níveis de suporte social.

É defendido por Sroufe (2005), que alguns dos motivos para que existam adolescentes que não experimentam as problemáticas anteriormente descritas sejam, uma boa autoestima e valorização própria, uma boa rede de suporte, e amigos/família disponíveis, regulação emocional ajustada, persistência, resiliência e confiança em si próprio.

Com base nestas premissas, este estudo pretende perceber quais as variáveis que influenciam a regulação emocional dos adolescentes, de forma a compreender melhor os indivíduos pertencentes à presente faixa etária.

Enquadramento

Regulação emocional

A resposta emocional é uma parte essencial da vivência humana, sendo considerada como um processo psicológico universal, pelo que é impossível que um indivíduo saudável não a sinta (Evans et al., 2013). O sistema límbico é responsável por gerar e processar emoções provenientes de um estímulo externo ou interno, e por norma, faz-se acompanhar por reações provocadas pelo Sistema Nervoso que consequentemente produz uma resposta ao estímulo inicial (Barreto & Silva, 2009). Por esse motivo, as emoções são processadas e analisadas com base na perceção do indivíduo que vivenciou a experiência, de forma a promover a sua adaptação ao meio envolvente.

Não se tem mostrado fácil definir o que são emoções devido ao facto de serem experiências bastante pessoais, pelo que os teóricos diferem ligeiramente na sua atribuição de significado. A definição que gera mais concordância dentro da comunidade científica defende, que o conceito de emoção diz respeito a padrões biopsicoculturais caracterizados por serem de grande intensidade e curta duração, extremamente subjetivos, influenciados pela perceção e experiência, gerados como resposta a um determinado estímulo interno ou externo, com o intuito de promover a adaptação ao ambiente, ao contexto ou a terceiros, com o qual o indivíduo se depara.

São respostas independentes do pensamento estando organizadas numa base neuroquímica própria (Röttger-Rössler & Markowitsch, 2009; Sroufe, 1996; Keltner & Gross, 1999).

Atualmente, existem perspetivas distintas que procuram explicar a origem das emoções. A mais tradicional tem por base uma perspetiva darwinista e afirma que as emoções primárias, as mais básicas e transversais a todos os seres humanos surgem

naturalmente com a maturação cerebral (em indivíduos saudáveis), de forma a garantir a sua sobrevivência e mantendo funções puramente adaptativas, sendo estas conhecidas como: alegria, tristeza, raiva, medo e nojo.

Por sua vez, teóricos cognitivistas afirmam que as emoções não surgem antes de o indivíduo ter adquirido as competências cognitivas necessárias para associar a emoção sentida ao significado cognitivo. A criança atribui-lhes o seu próprio significado, construído dentro do seio familiar, por ser o meio que se mantém em constante interação social, potenciando a sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo (Soussignan & Schaal, 2007; Machado & Reverendo, 2012).

O indivíduo desenvolve-se com base num conjunto de experiências que decorrem dentro de um contexto cultural, no qual lhe são proporcionadas ferramentas – como o pensamento e a linguagem – possibilitando que as suas interações com o ambiente não se basem apenas na informação recebida pelos sentidos. Em complemento, as emoções têm um papel adaptativo proveniente de uma herança genética que permite uma resposta rápida perante o estímulo ao qual é exposto. Por exemplo, em caso de perigo, o indivíduo vai sentir medo, desencadeando uma resposta de fuga ou de confronto com a situação, permitindo que aja da melhor forma perante a análise que fez (Vygotsky, 1926).

Segundo teóricos como Gondim e colaboradores (2013), as emoções cumprem funções essenciais à sobrevivência do ser humano. Estas permitem que o indivíduo se prepare para a ação, configurando assim uma função adaptativa ao meio envolvente e às exigências que dele possam surgir. Como existem desde os primeiros meses de vida, evoluem a par com a maturação do próprio sujeito, no sentido de atingir maior complexidade, requerendo também do próprio, uma aprendizagem constante (Gross, 1999; Barrett, 2006).

As emoções adquirem também funções sociais, pois tornam possível o estabelecimento de laços entre os indivíduos (Turner & Stets, 2005), sendo fundamentais para a manutenção de uma comunicação eficiente, uma vez que, através da sua expressão se torna possível decifrar o estado emocional do outro e agir em conformidade com as suas intenções, permitindo assim, a adaptação social dos indivíduos pela reciprocidade desta função, ou seja, os intervenientes da interação compreendem-se mutuamente (Ekman, 1994; Averill, 1998). Por fim, estas adquirem também uma função motivadora para a ação, ativando expressões comportamentais específicas para alcançar objetivos definidos, podendo contribuir para o processo de tomada de decisão, bem como para a capacidade de resolução de problemas (Izard, 1991).

Questões como saúde mental (ou a sua ausência), relações interpessoais e funções executivas (memória, perceção, tomada de decisão, raciocínio, atenção/concentração, entre outras) têm como base as experiências emocionais sentidas diariamente (Kavanaugh et al., 1996).

Segundo a literatura, a desregulação emocional relaciona-se significativamente com problemas emocionais e de conduta, podendo prejudicar a saúde mental do indivíduo, ao ponto de influenciar o desenvolvimento e potenciar o surgimento ou agravamento de algumas perturbações psicológicas (Dinis, 2014).

Por esse motivo, é importante compreender os mecanismos internos que desencadeiam os diversos processos responsáveis pela autorregulação. Estes podem ser, conscientes ou inconscientes, e surgem sempre como resposta a um determinado estímulo que desencadeia a ativação emocional (uma reação fisiológica produzida no instante em que a emoção é sentida), sendo através da atribuição de um significado àquilo que é sentido, que o sujeito é capaz de diferenciar as emoções entre si. É a partir

dessa definição que posteriormente são desenvolvidas estratégias de regulação emocional (Greenberg, 2002).

Thompson (1994) afirma que a regulação emocional diz respeito a processos internos e externos encarregues de descodificar as emoções e preparar o ser humano para agir em conformidade com o que foi analisado, tendo em conta fatores como a intensidade e duração das mesmas e o contexto na qual se inserem. Como tal, a regulação emocional adaptativa implica uma noção de controlo das próprias emoções de forma a serem vividas consoante as situações/estímulos o exigirem. Para isso, é importante que o indivíduo as compreenda e aceite, para que as consiga controlar quando estas são percebidas como negativas, evitando uma conduta impulsiva e reativa (Gratz & Roemer, 2004).

Desse modo, foi desenvolvido por Gross (1998), o Modelo Processual de Regulação de Emoções, no qual estão organizadas as principais estratégias de regulação emocional.

A primeira mencionada no presente modelo, diz respeito à seleção de situações específicas que vão influenciar as emoções, ou seja, transmite a noção de que existem situações em que é possível prever a emoção que será sentida, pelo que é necessário que o sujeito faça uma avaliação prévia da situação e da potencial carga emocional a ser experienciada e a partir daí, escolha vivê-la ou evitá-la; um exemplo prático desta estratégia, seria alguém com ansiedade social recusar a ida a um evento com muita gente, de forma a evitar sentir-se ansioso (Gross, 1998; Neto & Baptista, 2019).

Outra estratégia referida é a modificação da situação, isto acontece quando um determinado tema, sítio ou pessoa, é evitado de forma a minimizar o impacto emocional daí proveniente; esta estratégia é utilizada (por exemplo), quando alguém muda propositadamente o tema de uma conversa, por esta ser desagradável e geradora de

sentimentos de tristeza, raiva, desconforto, medo ou até ansiedade (Gross, 1998; Neto & Baptista, 2019).

Para além disso, Gross também referiu o redirecionamento da atenção, ou seja, a estratégia que promove a mudança do foco atencional de um evento ou estímulo causador de mal-estar, para outro que seja neutro ou agradável, evitando emoções percecionadas pelo sujeito como negativas. Esta assenta em duas técnicas de regulação – a distração e a concentração. A distração é caracterizada pelo foco em alguns aspetos da situação (em vez de no todo), em algo fora da situação em questão, ou na sua retirada da mesma, por exemplo: quando alguém recebe uma notícia negativa, pode focar-se no trabalho para impedir pensamentos ruminantes causadores de sofrimento; a concentração, por sua vez, representa o foco atencional em características emocionais da situação, podendo gerar pensamentos repetitivos ao sujeito, entrando assim em ruminação. É particularmente usada quando existe a impossibilidade de escolher ou modificar a situação em que se encontra. Esta foi referenciada como a primeira forma de regulação emocional que surge no desenvolvimento (Gross, 1998; Neto & Baptista, 2019).

A reestruturação cognitiva, permite ao sujeito reavaliar uma determinada situação ou consequência da mesma, de forma a percecioná-la de forma diferente, podendo até interpretar de forma positiva uma situação que à partida seria percecionada como negativa. O principal objetivo desta técnica passa por alterar a importância emocional que o evento tem para o sujeito ou os pensamentos em torno deste. Passando para um exemplo prático, quando um professor chama à atenção de um aluno por um erro que este cometeu num momento de avaliação, o jovem poderia interpretar esse ato como uma crítica e sentir tristeza ou revolta, no entanto, para evitar esta resposta emocional, este poderia ativamente mudar a sua linha de pensamento e interpretar a

chamada de atenção como uma forma de evoluir na tarefa, passando a ser algo positivo (Gross, 1998). Segundo a literatura, esta técnica tem provado ser a mais eficaz no controlo emocional, uma vez que, ao repetir o ato de mudar ativamente o pensamento torna a interpretação das situações mais positiva, contribuindo para a automação deste processo e consequente regulação emocional (Gross, 1998; Neto & Baptista, 2019).

Por fim, a mudança de resposta, também se engloba como uma forma de regulação emocional, uma vez que assenta no facto de ser possível mudar o comportamento para responder a um estímulo (podendo este ser também uma emoção). Segundo a literatura, a respiração diafragmática é um exemplo de uma resposta muito praticada perante situações ansiogénicas ou stressantes. O foco na respiração permite modificar a resposta fisiológica do corpo, diminuindo os batimentos cardíacos e a pressão arterial, permitindo uma sensação de calma produzida pelo próprio indivíduo. No entanto, existem outras formas de alterar as respostas fisiológicas, experienciais ou comportamentais mencionadas pela literatura, como o recurso a medicação ou outro tipo de drogas que alteram a perceção e o funcionamento do Sistema Nervoso Central, englobando o álcool, tabaco e drogas não legalizadas, ingestão alimentar, prática de exercício físico, de meditação ou técnicas de relaxamento (Gross, 1998; Neto & Baptista, 2019).

Esta última resposta difere das anteriores, pelo facto de a emoção ser gerada previamente, e o controlo por parte do sujeito recai na resposta a essa emoção. Enquanto que nas anteriores, o controlo é feito antes da emoção surgir, de forma a antecipá-la e ter controlo sobre ela (Gross, 1998).

Para além destas cinco estratégias principais, o Modelo Processual de Regulação de Emoções também refere a supressão emocional, que consiste na inibição da expressão uma emoção, que o próprio indivíduo não se permite exteriorizar,

reprimindo-a. Esta técnica pode funcionar eficazmente a curto prazo, no entanto, se for utilizada a médio/longo prazo pode produzir consequências negativas para a saúde mental dos indivíduos, aumentando os níveis de stress e ansiedade, podendo até interferir no estabelecimento das relações interpessoais (Gross, 1998).

A partir do modelo referido anteriormente, Gross e Thompson (2007), desenvolveram um novo modelo, o Modelo Modal das Emoções, de forma a completar a representação das emoções transmitida pelo modelo anterior. Este baseia-se em três premissas distintas, ou seja, as pessoas sentirão uma emoção após um processo de tomada de atenção e avaliação de uma determinada situação, que se revela importante para a obtenção dos seus objetivos; a seguinte premissa afirma que as emoções implicam mudanças nos vários domínios de funcionamento do sujeito – fisiológico, cognitivo, experiencial, comportamental e ainda, social; a última premissa diz respeito à ideia de que a regulação emocional é possível, pelo que se torna importante ter em consideração a história de vida da pessoa, que irá influenciar a forma como esta interpreta as situações. Transpondo esta ideia para um exemplo prático: alguém que já passou por uma situação de perda, e por isso está familiarizado com essa carga emocional, vai atribuir um significado diferente de alguém que nunca experienciou algo semelhante, e consequentemente sentir e agir de forma diferenciada. Também é importante ter em conta a valência das emoções, ou seja, a atribuição de carga positiva ou negativa, bem como a sua relevância para os objetivos, podendo resultar de situações que vão ou não ao seu encontro (Neto & Baptista, 2019). A partir daí, serão desenvolvidas as estratégias de regulação emocional que Gross (1998), conceptualizou no seu Modelo Processual de Regulação de Emoções.

A par com este modelo, foi desenvolvido por Gratz e Roemer (2004), o Modelo Integrativo de Regulação Emocional, pondo o enfoque numa perspetiva

multidimensional e no qual assenta a ideia de que para existir regulação emocional é essencial que o indivíduo tenha consciência, compreenda e aceite as suas emoções, de forma a controlar a conduta impulsiva ao experienciar emoções negativas, tornando-se essencial a utilização de estratégias de regulação que permitam a manifestação de respostas emocionais adequadas e em conformidade com os seus objetivos. Caso isto não se verifique, o indivíduo apresenta dificuldades na gestão emocional (Gratz & Roemer, 2004).

É possível analisar o conceito de regulação emocional através das suas três componentes: controlo emocional, autoconsciência emocional e responsividade situacional. O controlo emocional passa pela capacidade de controlar as emoções sejam elas positivas ou negativas de forma a identificar e moderar a resposta emocional emitida. A autoconsciência emocional refere-se à flexibilidade emocional necessária para potenciar emoções positivas e diminuir as negativas, modelando a resposta do indivíduo. Por fim, a responsividade situacional refere-se à forma como este responde socialmente perante a emoção sentida (Machado & Reverendo, 2012).

Todas as formas de controlo emocional têm como objetivo comum a promoção de respostas adaptativas perante o meio, podendo estas resultar eficazmente ou não, dependendo da forma e do contexto em que são aplicadas.

É importante fazer a distinção entre regulação emocional, *coping*, regulação do humor e mecanismos de defesa psicológicos. A regulação emocional que engloba qualquer resposta emocional que possa surgir independentemente do tipo de estímulo (Lazarus & Folkman, 1984).

Folkman & Lazarus (1980), procuraram estudar o *coping* e diferenciá-lo de conceitos como mecanismos de defesa. Desse modo, torna-se relevante definir em maior profundidade o conceito de *coping*. O *coping* provém de um conjunto de esforços

cognitivos e comportamentais, que surgem em momentos de grande stress, refletindo-se posteriormente em comportamentos flexíveis, conscientes e realizados com um propósito adaptativo e orientados para o alcance de objetivos, integrando-se num processo bidirecional entre pessoa e ambiente, cuja influência provém da análise situacional e de traços de personalidade do indivíduo (Folkman & Lazarus, 1985).

Foram identificados traços de personalidade que se relacionam em grande parte com as estratégias de *coping* mais comumente utilizadas, como por exemplo, o otimismo, o locus de controlo (interno ou externo), a rigidez cognitiva e auto-estima (Carver & Scheier, 1994). É de notar que todas as estratégias podem ser aprendidas, e tal como não são exclusivas de nenhuma situação em particular, também não necessitam de ser usadas em todas as situações, podendo mesmo ser postas de parte pelo indivíduo (Lazarus & Folkman, 1984).

Folkman e Lazarus (1980), desenvolveram o Modelo de *Coping*, uma teoria focada na sua explicação, dividindo-os em duas categorias: o *coping* focado no problema, que procura gerir uma situação problemática indutora de um estado emocional desagradável, podendo ter uma ação direcionada internamente (através de estratégias como a reestruturação cognitiva) ou externamente (através de um pedido de ajuda a terceiros ou negociação); já o *coping* focado na emoção diz respeito a um esforço do organismo para se autorregular e para controlar os sintomas somáticos, de forma a reduzir os sintomas físicos de um estado ansiogénico.

Estes autores procuraram definir quatro noções principais do conceito de *coping*. A primeira diz respeito ao facto de este processo ser realizado através da interação do indivíduo com o seu ambiente; a segunda, afirma que este tem apenas o objetivo de gestão da situação *stressora*, e não de a controlar; a terceira noção é a de que antes de tudo, é necessário que exista uma avaliação e posterior atribuição de significado à

situação *stressor*; e por fim, a quarta refere que é necessário a mobilização de esforços cognitivos (para fazer a análise e planejar a ação) e comportamentais (de forma a agir em conformidade com o que foi definido) para gerir a situação causadora de mau estar (seja ela interna ou externa) (Folkman & Lazarus, 1980).

O *coping* enquanto resposta a uma reação emocional ou comportamental não planeada, permite que uma ação física ou mental intervenha na tentativa de regulação iniciada após um estímulo desagradável (considerado *stressor*) (Lazarus & Folkman, 1984).

Rudolph, Denning e Weisz (1995), acrescentaram a este modelo os conceitos de moderadores e mediadores dos processos de *coping*. Estes teóricos afirmam que as variáveis moderadoras do *coping*, existem previamente ao evento *stressor* e influenciam o resultado do *coping*, mas não a natureza do estímulo *stressor* ou a forma como o indivíduo lhe responde, pelo que estas variáveis podem ser traduzidas pelas características individuais e imutáveis do indivíduo, como o género, a idade e fase de desenvolvimento, experiências prévias, e a capacidade de regulação emocional.

Segundo Beresford (1994), existem variáveis consideradas como sendo recursos pessoais do *coping*, e também elas predizem os recursos disponíveis, como a saúde física e mental, vivências anteriores, sistema de crenças, recursos cognitivos, existência ou não de psicopatologia; recursos sociais e relacionados com o ambiente, como a rede de suporte, a existência de uma relação amorosa, estatuto socioeconómico e funcionamento familiar. Todas estas variáveis podem, de forma independente, tornar-se fatores de risco ou de proteção para o sujeito.

A literatura faz a distinção entre estilos de *coping*, padrões de resposta influenciados pelos traços de personalidade e pelo modo de funcionamento do sujeito, e estratégias de *coping* que surgem através da avaliação da situação com recuso à

cognição e ao comportamento, torando-se assim, fenómenos individualizados (Ryan-Wenger, 1992).

A regulação do humor acaba por se assemelhar à regulação emocional, sendo a principal diferença a duração, intensidade e direção dos estados emocionais, que no caso do humor são mais duradouros, menos intensos e normalmente não são dirigidos a um objeto em concreto, ao contrário de emoções no seu estado mais simples (Parkinson et al., 1996).

Os mecanismos de defesa acabam por se assemelhar com a regulação emocional, mas estes têm em conta características específicas do indivíduo que vão funcionar de forma a diminuir o máximo possível as experiências negativas e ansiogénicas a que o indivíduo é exposto.

Freud (1926) foi o primeiro teórico a dissertar sobre estes mecanismos, explicando-os como processos inconscientes utilizados pelo Ego para se proteger de emoções e estados percecionados como negativos e difíceis de lidar, como a tristeza, o medo e a ansiedade (por exemplo). Este autor procurou explicar os principais mecanismos de defesa, sendo eles: a projeção, a regressão, o recalcamento, a formação reativa, a anulação e o isolamento. Posteriormente, Anna Freud (1936), que continuou o estudo da temática e identificou os mecanismos de sublimação, deslocamento, negação e racionalização.

Explicando cada um deles – a projeção acontece quando a pessoa atribui ao outro características, atitudes e emoções/sentimentos de si própria, de forma a reduzir a angústia, a ansiedade e a tristeza sentida. A regressão diz respeito ao retrocesso a um nível anterior de desenvolvimento, característico de um funcionamento psíquico menos aprimorado, na tentativa de encontrar um espaço psicológico mais seguro e livre de sofrimento. O recalcamento, consiste na repressão de alguns eventos provenientes do

meio interno ou até mesmo do meio externo, ou seja, no caso do meio interno a pessoa não se permite ao sofrimento ou a alguns sentimentos e emoções percecionados como negativos, desse modo reprime-as para evitar que se tornem conscientes; no caso de ser relativo ao meio externo, a pessoa não tem a perceção de certas situações podendo mesmo não ver e/ou ouvir determinadas coisas que têm o potencial de ser geradoras de sofrimento, desencadeando assim uma alteração no funcionamento psíquico do sujeito.

A formação reativa, assenta em modelos de comportamentos que permitem a expressão de uma emoção oposta àquela que é sentida de forma a reduzir um estado ansiogénico. A anulação consiste na emissão de um comportamento com a finalidade de terminar uma situação ou experiência. O isolamento consiste na separação do evento e da emoção sentida, pelo que a pessoa não sente o sofrimento naquele momento, porque este mecanismo isolou e desassociou o acontecimento do sentimento, no entanto esta dor será canalizada mais tarde de outra forma.

No que diz respeito aos mecanismos identificados posteriormente, a sublimação assenta na canalização de impulsos primários (sexuais ou agressivos) para algo que o substitua, podendo estas ser atividades de cariz artístico, desportivo, intelectual ou outra. O deslocamento acontece quando se redireciona a descarga de emoções, ou seja, a expressão emocional não é dirigida ao que a provocou, podendo ser dirigida a algo ou alguém fora dessa situação, tendencialmente percecionado como mais fraco que o objeto inicial. A negação acontece quando a pessoa tenta arranjar justificações que atenuem o comportamento ou situação causadora de mal-estar. A racionalização permite encontrar justificações lógicas para algo que não tem grande justificação, de forma evitar o sentimento associado a esse acontecimento (Campos, 2018; Freud, 1926; A. Freud, 1936).

Por vezes, numa tentativa de regulação, o indivíduo desenvolve estratégias compensatórias, que se classificam como técnicas desenvolvidas pelo próprio com o intuito de resolver determinada dificuldade emocional, mas que acabam não funcionar, podendo até acarretar complicações. Alguns exemplos muito comuns assistem no evitamento do desconforto emocional e na procura de validação a qualquer custo, em que o sujeito pode dispor-se a tudo para ser validado por terceiros (Neto & Baptista, 2019).

Para que seja possível ter uma vida civilizada, é importante que os indivíduos desenvolvam inteligência emocional, para isso têm de adquirir competências para reconhecer, perceber (as suas emoções e as dos demais) e expressar adequadamente as próprias emoções de forma a conseguir autorregular-se, e utilizar essas competências para resolução de problemas do dia a dia (Salovey & Mayer, 1990). Caso esta capacidade exista, é um fator de proteção para o próprio, em particular para os adolescentes que se deparam com determinadas mudanças físicas, psicológicas e sociais, nas quais se veem confrontados com a necessidade de afirmação perante os outros, levando-os por vezes, a decisões erradas. Conseguirem controlar o seu emocional, permite a possibilidade de existir uma resposta comportamental adequada face ao estímulo gerador de emoção, que é fundamental para a adaptação ao meio.

A capacidade de regulação emocional sofre uma influência direta da qualidade de vinculação, uma vez que, no início de vida são os cuidadores que regulam as emoções da criança (Zimmermann, 1999). À medida que esta fica mais velha, vai melhorando a capacidade para se autorregular devido à maturação cerebral que acompanha o desenvolvimento, pelo que quando atinge a adolescência, dá-se o desenvolvimento do *self*. Este engloba a noção do seu estilo emocional, a forma como

irá relacionar-se com os outros, e as estratégias que utiliza para se autorregular (Gross & Muñoz, 1995).

Regulação emocional na adolescência

Antes de aprofundar o tema da regulação emocional no período da adolescência, é necessário enquadrar esta fase tão conturbada do desenvolvimento.

Este é um período em que acontecem mudanças muito significativas a cada ser humano, aos níveis físico, psicológico e social, à semelhança das fases anteriores. Ao passar da infância para a adolescência, o corpo sofre alterações físicas e hormonais, em simultâneo com a constante maturação do cérebro (até por volta dos 25 anos). Por esse motivo, a capacidade de elaboração de pensamentos complexos e a necessidade de estabelecer relações mais profundas emergem, bem como, o início do desenvolvimento da personalidade e da noção do *self* que surgem através de descobertas, intimidade, e compromissos ideológicos e de valores (Sroufe et al., 2005).

A noção de *self* surge da psicanálise, tendo sido criada por Freud (1936), mas rapidamente se popularizou e se aplicou a outras vertentes teóricas. Inicialmente, este termo era confundido com o conceito de Ego, por ambos se referirem ao indivíduo como um todo. Apenas mais tarde, estes conceitos foram separados, ficando assim a noção de que o conceito de *self* se referia à pessoa no seu todo, e Ego às instâncias psíquicas que regulam os comportamentos, as vontades e os conflitos internos a que a pessoa é sujeita.

Mais tarde, Kohut (1970), (por muitos autores denominado o criador da psicologia do *self*), afirma que o contexto de *self* tem por base a noção clara do próprio sobre quem é, mantendo-se relativamente estável durante a vida, transmitindo um sentido de identidade, e formando uma linha condutora entre a perceção, pensamentos,

sentimentos, ações e o próprio corpo físico do indivíduo (Kohut, 1972). Isso acontece graças à coesão do *self*, possibilitando a criação de uma noção de continuidade no tempo e no espaço (Ornstein, 2011).

Erikson (1976), defende que esta é a fase em que se inicia uma crise de identidade e a necessidade de afirmação enquanto pessoa individual (identidade positiva). A adolescência é uma altura em que os conflitos entre os diversos papéis sociais que o indivíduo tem de desenvolver se intensificam, a par com a evolução do Ego, que tenta manter-se coerente de forma a construir uma noção de *self* estável. Para que essa construção seja possível, o adolescente tem de ter consciência das suas vivências passadas e aquilo que identifica como o momento presente, de forma a conseguir projetar o que será o seu eu futuro (Erikson, 1963). No entanto, esta pode ser uma fase suscetível à fragmentação do *self* pelos conflitos e pressões que aqui se apresentam, pois, caso não esteja coeso o suficiente para suportar estas mudanças, elas podem facilmente desencadear uma psicopatologia da personalidade, originando uma personalidade desviante, por acontecer num período crítico para a sua construção (Kohut, 1972; Azevedo & Neto, 2018).

É a representação de papéis sociais distintos que vai permitir uma melhor ou pior noção de si próprio, dos seus valores, crenças, do que gosta/ não gosta, quais os papéis que se sente bem a representar, assim como, quem é no ambiente em que está inserido (Erikson, 1963).

Erikson (1976), afirma ainda que a liberdade também é característica desta fase e tem um papel muito importante para a construção do *self*, pois vai permitir a exploração das suas capacidades, mas também dar-lhe a conhecer as suas limitações. É um período de escolhas, em que é importante que haja autonomia para as fazer.

Esta fase também é caracterizada pela existência de conflitos externos: tanto com os pais e figuras de autoridade, como com pares; bem como conflitos internos: com o próprio (Sroufe et al., 2005). Esses conflitos poderão dar origem a problemas mais graves, como problemas/perturbações psicológicas, típicas de se manifestarem durante a adolescência (mas não exclusivas deste período), nomeadamente: ansiedade, depressão, questões de autoestima, perturbações alimentares, consumo de substâncias, entre outras.

São os fatores de proteção (já mencionados) que permitem a resolução destes conflitos e o evitamento das suas consequências. Esses mesmos fatores são desenvolvidos nos primeiros anos de vida e o seu sucesso tem repercussões em todas as fases do indivíduo.

Durante os primeiros períodos de vida, os quais englobam a infância e a adolescência, as estratégias de regulação emocional estão diretamente ligadas ao nível de maturação neurobiológica do cérebro e aos contextos onde estes se inserem que promovem ou inibem o desenvolvimento de certas técnicas. Estes processos acontecem espontaneamente em simultâneo, provocando a ativação de diversas áreas cerebrais que interagem entre si, sentindo, analisando e processando o estímulo de forma a responder da forma mais adaptativa possível. Contudo, nem sempre a análise é feita corretamente, e pode ser complicado encontrar uma resposta socialmente aceitável para uma situação, especialmente se não existirem recursos internos para lidar com ela (Lewis & Stieben, 2004). Estudos mostram que uma grande parte da aprendizagem da regulação emocional depende do contexto sociocultural e da interação com a família e elementos de referência.

A aquisição do pensamento abstrato permite ao adolescente dispor de mais recursos cognitivos e emocionais para utilizar no seu quotidiano, com uma maior capacidade

mnésica e um processo de tomada de decisão aprimorado, no entanto, nesta fase a intensidade emocional aumenta, podendo causar reações desmedidas e descontroladas, manifestante frustração e zanga (Campos & Badaró, 2024).

Durante a entrada na adolescência, entre os 11 e os 13 anos dá-se o período de maior desenvolvimento desta competência. O autoconceito começa a ganhar mais importância, pelo que a ideia que os indivíduos têm de si próprios é tão importante quanto a ideia que acham que os outros têm de si, a autoestima também se torna mais visível e reflete-se na forma de estar do adolescente. Com isso, a importância do grupo de pares emerge, sendo essas pessoas essenciais à manutenção do autoconceito, uma vez que para os jovens, a forma como são percebidos pelos outros tem de extrema importância sendo este um tema que monopoliza muitos recursos cognitivos (Smith et al., 2014). Para além disso, estas interações também acarretam níveis elevados de ativação emocional e por vezes, grandes níveis de stress, por estarem expostos a eventos que podem dar origem a sentimentos interpretados como negativos e a possíveis quadros psicopatológicos (Sabatier et al., 2017).

Entre os 14 e os 16 anos existem mudanças significativas. Aos 14 anos os jovens são capazes de formular o pensamento abstrato e hipotético, o que permite que este consiga antecipar consequências dos seus comportamentos, criar vários cenários no processo de tomada de decisão e compreender melhor os outros percebendo os seus pontos de vista (desenvolve a capacidade de sentir empatia) (Piaget, 1970; Sabatier et al., 2017).

Recentemente foram realizados estudos com o objetivo de perceber a importância do contacto dos jovens entre os 11 e os 19 anos com os seus amigos. Estes demonstraram, que nesta faixa etária os níveis de ativação cerebral estão associados a

uma maior ativação das áreas relacionadas ao prazer e bem-estar e menor ativação do córtex frontal relacionado com o controlo cognitivo, o que resulta em maior desinibição e em menor regulação, existindo por isso, maior procura de validação e de aceitação dentro do grupo de pares, incentivados por motivos sociais e bioquímicos (Smith et al., 2014; Sabatier et al., 2017).

Segundo Silvers e os seus colaboradores (2012), é nesta fase que surgem diferenças significativas entre os sexos masculino e feminino. A expressão de empatia e de preocupação pelo outro, e a capacidade de ter em conta pontos de vista distintos, mostrou-se maior em mulheres comparativamente aos homens na presente faixa etária. A par com este fenómeno, os jovens do sexo masculino mostraram ter adquirido menos competências de regulação emocional, uma vez que, a ideia que procuram transmitir aos demais é que não experienciam sentimentos de medo ou tristeza, tendo menos abertura para procurar apoio dentro da sua rede de suporte, isso tende a acontecer devido à propagação dos ideais de género culturalmente transmitidos de geração em geração (Sabatier et al., 2017).

Atualmente, estudos sobre a autorregulação em adolescentes, afirmam que existe uma associação entre a desregulação emocional e a maioria das psicopatologias, como a ansiedade, depressão, perturbações do comportamento alimentar, perturbações relacionadas com comportamentos aditivos, problemas internalizantes e externalizantes, e a uma conduta desajustada, pelas mudanças biopsicossociais a que este está sujeito e pela dificuldade na regulação emocional (Beauchaine et al., 2007; Silk et al., 2003). A supressão é uma estratégia que tem vindo a demonstrar associações com problemas do foro emocional, podendo conduzir a comportamentos de evitamento e estratégias compensatórias (Levin & Rawana, 2021; Campos & Badaró, 2024).

As perturbações de ansiedade têm vindo a aumentar significativamente entre adolescentes, pelo que são marcadas pelo medo e ansiedade excessivos, com alterações significativas ao nível do comportamento, pelo constante estado de alerta em antecipação a uma ameaça futura que, por sua vez, causam ativação fisiológica através da tensão muscular, aumento da pressão arterial e batimentos cardíacos (etc...), bem como estratégias (muitas vezes) desadaptativas como comportamentos extremamente cautelosos e de evitamento, podendo até mesmo contribuir para o seu isolamento, pela necessidade de evitar experiências que seriam normais para o seu desenvolvimento – como passar tempo com os amigos, envolverem-se em novos relacionamentos de amizade ou amorosos, participar em atividades escolares, da comunidade ou desportivas, entre outras. Esta expressão descontrolada de medo, associa-se a uma alta deseabilidade social e uma valorização excessiva das opiniões de terceiros, devido ao medo exagerado de ser perçecionado pelos outros de forma negativa, por características neuróticas, e/ou ter fatores genéticos associados (APA, 2013; Baptista & Neto, 2022).

Assim sendo, torna-se necessário compreender as origens destes estados desadaptativos e desenvolver estratégias que contribuam efetivamente para uma melhoria deste estado emocional, promovendo a mudança da resposta, como referido anteriormente no Modelo Processual de Regulação de Emoções, através da divulgação de técnicas de relaxamento, a respiração diafragmática e/ou *mindfulness*, ou de reestruturação cognitiva através da descatastrofização do pensamento (Baptista & Neto, 2022).

Atualmente, também as perturbações depressivas têm sofrido um aumento significativo entre os adolescentes. Estas caracterizam-se pela presença de tristeza, sensação de vazio, humor facilmente irritável, sentimentos de culpa, alterações

somáticas e fisiológicas (como dores, insónia ou hipersónia, perda ou aumento de apetite e postura recaída); as cognitivas poderão ser sentidas como: alteração da perceção da realidade, mudanças no discurso, diminuição atencional e/ou do raciocínio, podendo em casos mais extremos existir pensamentos relacionados com a própria morte, afetando assim o funcionamento do indivíduo no seu quotidiano. Esta perturbação do humor pode ter várias causas, sendo uma delas o neuroticismo proveniente do temperamento do jovem, influências genéticas e ambientais (nomeadamente experiências em fases de desenvolvimento anteriores), eventos traumáticos, o contexto em que vive e/ou a relação com os cuidadores e com os pares (APA, 2013).

Pelo comprometimento do funcionamento e pelos riscos que podem estar envolvidos para a vida do indivíduo, torna-se necessário desenvolver estratégias que potenciem a melhoria deste estado emocional e psíquico, como por exemplo, a reestruturação cognitiva e a promoção de atividades que promovam a socialização, recorrendo a amigos e rede de suporte (Baptista & Neto, 2022).

As perturbações do comportamento alimentar, têm vindo a afetar cada vez mais jovens, tendencialmente do sexo feminino, nos países desenvolvidos. Este grupo de perturbações envolve uma preocupação excessiva (patológica) com a imagem corporal e com o peso, compulsão alimentar, restrição alimentar excessiva, e estratégias compensatórias à ingestão de calorias (como a prática excessiva de exercício físico, uso de medicação, laxantes e vômito). Estes comportamentos provocam prejuízos na saúde física e mental, e prejudicam o funcionamento diário do indivíduo. A preocupação e a tentativa de alcançar o ideal desejado dá origem a pensamentos obsessivos e repetitivos,

alterando toda a rotina e movimentando o dia a dia em torno da perturbação, afetando também o seu funcionamento psicossocial (APA, 2013; Fonte & Caridade, 2022).

Este grupo engloba perturbações como anorexia nervosa, bulimia, perturbação de ingestão alimentar compulsiva, entre outras. Estas podem surgir em pessoas que sofram de alguma perturbação de ansiedade, tenham traços obsessivos (percecionando a comida como algo possível de ser controlado pelo próprio), vivam em contextos onde a magreza extrema é um ideal de beleza, refletindo-se na preocupação com o peso, baixa autoestima, sintomatologia depressiva (APA, 2013).

Estes comportamentos acarretam elevados riscos à sobrevivência destes indivíduos, pela falta de nutrientes e calorias necessárias ao funcionamento do organismo e pelo elevado risco de suicídio que daí advém. Revela-se difícil o tratamento destas questões, uma vez que, tende a existir alterações significativas na perceção afetando a forma como este pensa e interage com o meio à sua volta (APA, 2013).

As perturbações relacionadas com comportamentos aditivos, surgem cada vez mais cedo na vida dos jovens com a popularização e o fácil acesso a jogos, bem como, com o início precoce do consumo de substâncias aditivas, sendo as mais comuns o álcool, o tabaco e a canábis. É possível considerar um comportamento como sendo aditivo quando passa a existir uma forte motivação para adotar um comportamento sem função adaptativa e com risco significativo de causar danos (não intencionais), tornando o próprio comportamento a motivação para a sua manutenção, uma vez que, o sistema de recompensas do cérebro é ativado, reforçando o comportamento e negligenciando as atividades de vida normais. Pessoas que apresentem baixo autocontrolo e baixos níveis de mecanismos inibitórios estão mais sujeitas a desenvolver estas patologias (Baptista & Neto, 2022; APA, 2013).

Os jovens que apresentam uma conduta desajustada, seja ela por problemas no comportamento ou no controlo de impulsos, podem ter como base problemas de autocontrolo e de regulação emocional, reatividade emocional, baixa tolerância à frustração, vivência de situações traumáticas, e/ou ter um coeficiente de inteligência abaixo da média, pelo que se torna importante perceber as causas que estão a causar estes comportamentos (APA, 2013).

Fatores que influenciam a regulação emocional na adolescência

O adolescente

Durante a adolescência dá-se a maturação e desenvolvimento de várias áreas cerebrais. O córtex pré-frontal é a última área do cérebro a ser desenvolvida por completo, pelo que é devido a essa maturação tardia, que a falta de controlo cognitivo é uma característica desta população. A referida área cerebral, é responsável pela tomada de decisão, o ajustamento dos comportamentos sociais, o planeamento, o estabelecimento de metas, a perceção e expressão de emoções. Como estas ainda não se encontram plenamente desenvolvidas, os estes jovens apresentam algumas dificuldades na regulação destas funções.

O adolescente é o fator central no qual as competências de regulação emocional assentam. Não podem ser ignoradas características intrínsecas ao sujeito, como a sua carga genética e fatores biológicos, o temperamento que desenvolveu até então, podendo este ser mais reativo ou mais ponderado e o funcionamento cognitivo (Calkins & Hill, 2007; Thompson & Meyer, 2007).

A autoestima é uma característica que se faz notar em especial nesta fase de vida. O adolescente começa a atribuir-se valor, importância e a olhar para si próprio, no

entanto, caso esta avaliação não seja positiva, podem advir problemas emocionais, como ansiedade, depressão, comportamentos agressivos e/ou desviantes, entre outros.

Para além dessas questões, estes sentem uma forte necessidade de expressar as suas emoções, sentimentos e ter a sua liberdade. Para isso acontecer, têm de se desprender da imagem de criança, entrando muitas vezes em conflito com os pais ou cuidadores, que sentem a necessidade de os proteger. Por esse motivo, esta é uma fase de desenvolvimento marcada por como um período de conflitos com os outros e consigo mesmo.

De um ponto de vista social, é na adolescência que os relacionamentos mais profundos se estabelecem, sejam eles de amizades mais consolidadas ou de relacionamentos amorosos. Estes têm como base a abertura para a intimidade, ou seja, vulnerabilidade e capacidade de regulação emocional, uma vez que, qualquer tipo de relação exige reciprocidade, cedências, negociação e resistência a conflitos (Sroufe et al., 2005).

Após a passagem da infância para a adolescência, o círculo social mais importante passa a ser o grupo de amigos, em substituição da família. O grupo de pares influencia-se mutuamente em diferentes fatores como: a forma de vestir, de falar, de agir, *hobbies* e interesses. Quando é desenvolvido de forma saudável é criada uma rede de suporte que valida os sentimentos e as escolhas, apoiando-se mutuamente em situações complicadas.

As capacidades sociais que os adolescentes adquirem ao longo do seu desenvolvimento devem-se aos estilos parentais e de vinculação estabelecidos na primeira infância, ao sistema de crenças e valores que foram transmitidos ao sujeito, bem como, ao significado que este lhes atribui (Arón & Milicic, 1994). Estas questões

têm um papel fundamental para que a pessoa estabeleça relações saudáveis com o ambiente (Caballo, 1993; Hidalgo & Abarca, 1994; Rojas, 1995).

É relatado que grande parte destes jovens sente dificuldades no primeiro momento de contacto com os outros. A ansiedade é um dos vários fatores que dificultam o estabelecimento da relação com o outro, e que indicam que existe uma falha na aprendizagem de padrões de comportamento e de resposta às situações sociais (Hidalgo & Abarca, 1994; Sarason & Sarason, 1981). No entanto é a capacidade de se relacionar que vai contribuir para a continuação do desenvolvimento psicológico (Amaral, Bravo & Messias, 1996; Hidalgo & Abarca, 1994).

Dinâmicas familiares

É possível definir família como um sistema/conjunto de elementos que mantêm laços afetivos, de maior ou menor intensidade, que estão em contínua interação com o meio, o que preserva o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados (Sampaio & Gameiro, 1985).

Quando se pensa no conceito de família atual, existem características diferenciadoras relativamente ao mesmo conceito comparando com há algumas décadas. Desde então, aconteceram diversas mudanças na sua estrutura, regras e papéis familiares, reflexo das mudanças que as sociedades, gerações e os próprios indivíduos vão sofrendo (Minuchin, 1990; Walsh, 2012). O que se mantém, é que no seu seio, são desenvolvidos os padrões de vinculação e os modelos internos dinâmicos que vão acompanhar o indivíduo ao longo da sua vida e influenciar a forma como este interage e percebe o ambiente e os outros. Para além disso, é nesse meio em que é introduzida e aprendida a socialização, potenciadora do desenvolvimento socioemocional dos

indivíduos, bem como, o desenvolvimento de dimensões como linguagem, comunicação, contactos corporais e relações interpessoais (Alarcão, 2002).

É de esperar que dinâmicas familiares equilibradas promovam relações afetivas positivas com os outros e transmitam valores sociais, morais e éticos (Conger & Conger, 2002; Grotevant & Cooper, 1985). Com todas as influências que os pais/cuidadores têm no desenvolvimento de um indivíduo, é seguro dizer que estes são figuras de extrema importância.

A par desse facto, a família em si é influenciada por diversas variáveis como o contexto histórico, social e cultural no qual se encontram, as fases de vida dos membros e a forma como estes se veem. No entanto, são influências bidirecionais, ou seja, estas variáveis intervêm na forma como a família funciona, na personalidade/ temperamento dos seus elementos, na forma dos seus membros de perceberem o ambiente em que estão inseridos, e por sua vez, essas características individualizadas também influenciam a formação e manutenção das dinâmicas familiares (Minuchin, 2003).

Segundo Bowlby (1988), é dentro do seio familiar que se desenvolve a vinculação. Esta caracteriza-se pelo laço afetivo entre um bebé/criança e o seu cuidador principal que, por norma, é a mãe. São estas relações que vão influenciar todo o desenvolvimento da criança/adolescente e a forma como interage com os outros.

A necessidade primária da criação destes vínculos, surge como uma questão adaptativa para os seres humanos, pois o cérebro é em grande parte estruturado pelas respostas do ambiente, tornando indispensável o apoio de outros para a sua sobrevivência e desenvolvimento (Sander, 1975). Durante séculos, os humanos só chegavam à idade adulta, porque as crianças estavam dispostas a ficar perto de um adulto que também estava disposto a protegê-las. Por causa dessa herança biológica, os

bebés tendem a desenvolver sempre uma ligação com alguém desde que interajam com essa pessoa. De forma a perceber a segurança dessa ligação, Mary Ainsworth (1969), levou a cabo uma investigação à qual chamou “*Strange Situation Procedure*” cujo objetivo era perceber, de que forma os bebés gerem a necessidade de proximidade, em contraste com a sua autonomia face a um evento stressante. Num primeiro momento, o bebé (na companhia do cuidador), era confrontado com um ambiente (uma sala) e uma pessoa com os quais não estava familiarizado, de seguida, a mãe saía da sala, deixando-o com o desconhecido. Num terceiro momento, a mãe voltava para junto do bebé, e o estranho saía da sala, posteriormente, a mãe tornava a sair, deixando-o sozinho na sala, pelo que passado uns momentos, o estranho voltava a entrar, sendo seguido pela mãe, passado um tempo (Rosmalen et al., 2015). O que os investigadores observaram foram as reações que o bebé ia tendo entre as entradas e saídas da sala da mãe e do estranho, pelo que com este estudo tornaram-se evidentes as diferenças entre bebés com um padrão de vinculação seguro, que confiavam no retorno do cuidador, e por isso na sua ausência exploravam o ambiente, contrastando com bebés com um padrão de vinculação inseguro que ficavam ou muito ansiosos com a saída do cuidador, ou pareciam não se importar com a saída e o seu retorno (Ainsworth et al., 1971; Ainsworth et al., 1977).

Desta forma, torna-se evidente que os padrões de vinculação traduzem a forma que a criança perceciona o mundo à sua volta, bem como as interações com os outros. Quando as necessidades do bebé são satisfeitas, ele constrói uma visão positiva e segura dele e do mundo, atribuindo-se valor. O mesmo não acontece com padrões inseguros, em que o ambiente é hostil e o outro é visto como não sendo de confiança, o que faz com que se desenvolvam dificuldades na adaptação ao mundo (McFadyen-Ketchum et al., 1996).

A literatura mostra também, que o grau de hostilidade e de stress das crianças está diretamente relacionado com a qualidade da relação com os progenitores (Kobak & Sceery, 1988). Dependendo do tipo de padrão de vinculação, pode haver o reconhecimento de fatores de risco ou de proteção. Uma vinculação insegura pode despoletar comportamentos como: agressividade, delinquência, perturbações que afetem o domínio emocional, problemas de consumos, poucas competências sociais e baixa autoestima (Greenberg & Korman, 1993).

A partir dos padrões de vinculação experienciados pela criança desde o nascimento, são criados os modelos internos de funcionamento, que são interiorizados e estão relacionados com as representações complexas e expectativas de si, dos outros e do mundo (Bowlby, 1980).

Os referidos modelos são essenciais para a construção do *self* e da personalidade de cada indivíduo, uma vez que surgem a partir das aprendizagens, e da sua generalização a todas as situações, conseguindo assim fazer a ligação entre os acontecimentos vividos e a sua perceção dos mesmos, criando uma previsão própria do futuro e a forma como vai agir perante o mesmo. Estes são construídos através do tipo de cuidado que a criança teve e da forma como as figuras de vinculação partilham e interpretam as suas próprias experiências através do diálogo com a criança (Ainsworth et al., 1978).

Segundo Collins e Read (1994), os modelos internos têm quatro componentes – as memórias das experiências que viveram a partir da relação de vinculação; as crenças, atitudes e expectativas que o sujeito tem do *self* e dos outros; os objetivos, estratégias e necessidades para com a vinculação; e os planos relacionados com os objetivos para a relação de vinculação. Todos esses componentes irão influenciar a forma como o

sujeito se relaciona intimamente com os outros e com o mundo à sua volta. Caso as suas experiências tenham sido positivas, a criança vai esperar comportamentos favoráveis por parte de terceiros, conseguindo manter pensamentos e sentimentos positivos em relação a si e aos outros.

Como foi afirmado por Bowlby (1988), os modelos internos estabelecem-se a partir da comunicação verbal e não verbal das figuras de vinculação, e determinam-se pela avaliação emocional e capacidade de resposta das figuras de vinculação às necessidades do bebé/criança (Collins & Read, 1994). Isto significa que em casos em que os pais/figuras de vinculação tenham estado emocionalmente disponíveis e dado suporte na exploração do ambiente, geram modelos internos seguros e a valorização do *self* da criança. Por outro lado, se os pais não se mostrarem disponíveis ou rejeitarem/ignoram o bebé e interferirem de forma negativa na exploração do ambiente, a criança é forçada a adotar um modelo interno inseguro e desvalorizado (Sroufe & Fleeson, 1986).

Para que estas dinâmicas se estabeleçam, é importante que os pais tenham modelos de parentalidade positivos, desenvolvendo uma aliança parental forte, ou seja, que cooperem, comuniquem, e se envolvam de igual forma na educação e criação dos filhos (Abidin & Brunner, 1995; Feinberg, 2002).

A literatura demonstra que fatores como a coesão familiar elevada, potenciam a aliança parental, dando-lhes mais recursos para enfrentar o dia a dia, sentindo um maior suporte com mais benefícios na ligação entre pais e filhos (Feinberg, 2002). Essa organização familiar revela-se um preditor para o ajustamento socioemocional dos filhos, bem como a satisfação e o bem-estar parental, como fatores de grande influência para a parentalidade e para o estabelecimento de dinâmicas familiares harmoniosas

(Barreto et al., 2019). Pais que passam por uma separação, têm dificuldades acrescidas, nestas situações tornando-se ainda mais importante o estabelecimento de alianças parentais positivas, pela necessidade de um envolvimento de ambas as partes para que os efeitos psicossociais não sejam tidos como um fator de risco para os filhos. Caso os pais não sejam capazes de formar esta aliança de forma eficaz, o risco do surgimento de problemas de comportamento nas crianças e adolescentes aumenta, podendo dar origem a questões emocionais subjacentes (Nunes et al., 2023).

Com base na premissa da importância do seio familiar para o desenvolvimento dos jovens, Olson e Gorall (2003), desenvolveram o Modelo Circumplexo dos Sistemas Conjugais e Familiares, que se centra no sistema familiar e defende a possibilidade de perceber o funcionamento da família através de duas variáveis centrais e uma variável facilitadora, sendo estas (respetivamente), a coesão, ou seja, a ligação e proximidade emocional entre os membros da família; a flexibilidade familiar, que diz respeito à capacidade de adaptação, organização, funções, regras e expressão da liderança, de forma a conseguir gerir e responder a situações stressantes dentro da família (Olson & Gorall, 2003); e a comunicação familiar, que corresponde à forma como os membros da família comunicam dentro de um meio familiar. Segundo os autores, famílias com melhor comunicação apresentam níveis maiores de coesão e flexibilidade (Olson, 2011; Olson & Barnes, 1996).

O modelo referido dá a conhecer as variáveis que interferem na dinâmica familiar e categoriza as famílias com base no seu nível de coesão e flexibilidade. Quanto ao nível de coesão podemos identificar famílias desconectadas, separadas, conectadas e emaranhadas, quanto à flexibilidade é possível caracterizar famílias caóticas, flexíveis, estruturadas ou rígidas (Olson & Gorall, 2003).

Segundo Olson (2011), tendo em conta os níveis de coesão podemos retratar as famílias como desconectadas, mais centradas no “eu”, com pouca proximidade entre os membros, pouca lealdade e muito independentes; enquanto famílias separadas mantêm o “eu” e o “nós” relativamente equilibradas, têm pouca/alguma proximidade, alguma lealdade e relativa interdependência, mas mantendo-se mais independentes; famílias conectadas apresentam um equilíbrio entre “eu” e o “nós” maior do que em famílias separadas, têm uma proximidade média/alta, com altos níveis de lealdade e maior interdependência entre os seus membros, com mais enfoque na sua dependência; por fim, famílias emaranhadas atuam mais enquanto coletivo, com uma proximidade e lealdade muito altas e são bastante dependentes uns dos outros (Olson, 2011).

Em relação à flexibilidade, famílias caóticas têm como principais características a falta de liderança, a existência de mudanças repentinas e dramáticas nos papéis familiares, regras e disciplina irregulares com demasiadas mudanças; por sua vez, famílias flexíveis partilham a liderança, são democráticas na imposição de regras, partilham os papéis e as responsabilidades familiares e mudam caso seja necessário; famílias estruturadas partilham a liderança quando necessário, são relativamente democráticas na imposição da disciplina, os papéis familiares estão definidos e mantêm-se ao longo do tempo e a família permite mudanças quando estas são exigidas; no que diz respeito a famílias rígidas, a liderança é imposta e autoritária, as regras são rigorosas e inflexíveis, os papéis familiares raramente são alterados e não existe abertura à mudança (Olson, 2011).

Com base nestes conceitos apresentados pelo autor, é possível afirmar que é expectável que famílias mais unidas (com níveis de coesão e flexibilidade equilibrados) tenham uma vivência mais saudável, em comparação com famílias com níveis de coesão e flexibilidade muito baixos. Níveis de coesão muito baixos indicam muita

dispersão e pouca identificação entre os membros da família, enquanto níveis emaranhados e mais elevados tendem a indicar uma dependência e dificuldade na individualização de cada membro da família (Olson et al., 1985). Por sua vez, quando existe pouca flexibilidade, o núcleo familiar torna-se muito rígido e por vezes pode ser castrador para a criança/adolescente; quando, pelo contrário, é extremamente flexível a dinâmica torna-se caótica e compromete o seguimento de regras e linhas orientadoras (Olson, et al., 1985).

Famílias com comunicação positiva são capazes de se adaptar e de gerir as variáveis referidas anteriormente, uma vez que saber comunicar eficazmente resulta no estabelecimento de relações mais equilibradas entre os indivíduos que compõem a família. Estas variáveis em questão dizem respeito à empatia expressa pelos membros, à capacidade de resolução de conflitos, à escuta ativa e ao respeito que mostram em relação ao núcleo familiar próximo (Olson, 2011). Comunicar exige que o indivíduo seja emissor e recetor simultaneamente, tanto pela da emissão de comunicação verbal e não verbal, como também pela compreensão e processamento da mensagem emitida por outros (recessão). É uma tarefa complexa, que exige a integração em simultâneo de processos cognitivos, com especial foco em funções como a atenção e a memória (Dias, 2015).

Naturalmente, ao entrarem na adolescência existe uma grande tendência para que os indivíduos se distanciem das suas famílias, procurando maiores níveis de autonomia, passando a ter o grupo de amigos como principal centro de socialização. No entanto, a família mantém-se e dá apoio a todas as mudanças que estejam a acontecer, associando-se assim, a maiores níveis de saúde mental e menores níveis de stress (Arnett, 1992).

Relações Interpessoais

As amizades têm-se demonstrado essenciais para a saúde mental dos indivíduos, uma vez que, contribuem para maior capacidade de regulação emocional, o que alguns autores denominaram como – regulação emocional interpessoal – que se baseia no *feedback* recebido dos pares (Zaki & Williams, 2013).

A amizade pode ser vista como uma relação de pares, com características específicas, definidas como relações horizontais (sem hierarquia). Os intervenientes encontram-se em pé de igualdade e serão percecionados como equivalentes no seio daquela relação (Rubin, 1982).

Por norma o grupo de pares estabelece-se em idade escolar, acompanhando o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, contribuindo para uma descentralização do próprio, ganhando competências socioemocionais, e melhorando a socialização com os outros, aprendendo a adaptar-se e a compreender quando ceder ou não, e quando fazer valer as suas vontades individuais (Schaffer, 1996; Papalia, et al., 2006).

Enquanto crianças, o grupo de pares ideal é constituído por indivíduos da mesma faixa etária, preferencialmente da mesma idade, por estarem na mesma fase de desenvolvimento, não havendo discrepâncias entre si, (num sujeito saudável). Um grupo de pares heterogéneo (ao nível da faixa etária) pode constituir um risco tanto para os mais novos, que podem não compreender determinados comportamentos, por não terem ainda atingido certos níveis de maturidade cognitiva, correndo assim o risco de serem influenciados a ter comportamentos de risco que de outra forma não teriam, enquanto que para os mais velhos pode condicionar a aquisição de competências e de

comportamentos, que seriam adquiridos dentro de um grupo homogéneo, sendo percecionado por diversos autores como um fator de risco psicossocial (Rubin, 1982).

Estes são muitas vezes constituídos e solidificados no período escolar, por indivíduos que vivem na mesma região e frequentam a mesma escola, não variando muito na origem racial, étnica e socioeconómica (Papalia, et al., 2006). Para além disso, como nos primeiros anos são maioritariamente homogéneos, ou seja, constituídos (quase de forma exclusiva) por rapazes ou raparigas, contribuem para a aquisição de comportamentos e papéis característicos do seu sexo, incorporando-os no seu autoconceito. É de notar que este fenómeno acontece de forma espontânea, sem a interferência dos adultos, pelo que é por muitos autores, considerado universal (Papalia, et al., 2006).

Rubin (1982), afirma que com o desenvolver dos indivíduos, estes tornam-se mais exigentes nas suas amizades, pelo que deixam de ser constituídas exclusivamente pela proximidade física (fazerem parte do mesmo ambiente), passando a ter mais critérios a considerar. É essencial que exista identificação entre os membros, podendo esta ser facilitada pela proximidade etária e por estarem a passar por desafios e preocupações comuns, para além disso, a noção mútua de partilha e intimidade é importante para que a relação se estabeleça de facto, considerando também a complementaridade dos seus membros, ou seja, cada indivíduo deve trazer para a relação competências que o outro não possui, possibilitando a aprendizagem, o que só é possível quando a aquisição de maturidade cognitiva está suficientemente desenvolvida para possibilitar a relação social.

Uma vez que a adolescência é um período de alta plasticidade, flexibilidade e sensibilidade para com o ambiente, existe potencial para uma influência positiva das

amizades, especialmente das mais próximas (Silvers, 2022). Quando alguém passa por uma experiência desagradável, seja ela, triste, stressante, ou causadora de ansiedade, muitas vezes procura partilhar a informação do que aconteceu com alguém próximo. Isso acontece porque o indivíduo reconhece no outro competências como a capacidade de ouvir sem julgar, procura de soluções, identificação com o outro (entre outras), que vão ajudar no processamento do que aconteceu e na posterior regulação emocional, acabando por baixar os níveis de irritação e de stress, sentindo-se mais capaz de resolver o problema (Zaki & Williams, 2013).

A regulação emocional interpessoal não é novidade para os indivíduos, uma vez que a regulação emocional na infância é feita maioritariamente por elementos externos, os pais/cuidadores, pelo que a mudança está nos agentes que nela intervêm (Zaki & Williams, 2013).

É relevante notar também, que pode ser criado um padrão de regulação desadaptativo quando o indivíduo fica dependente do feedback do outro, impossibilitando tanto a tomada de decisão independente, quanto a capacidade de autorregulação. Apesar de poder ser benéfico recorrer ao outro para ajudar neste processo, é importante que o próprio consiga fazê-lo também sozinho, pois nem sempre é possível fazer-se valer de terceiros, pois estes podem não estar disponíveis para o fazer (Zaki & Williams, 2013).

Também é importante notar que as relações estabelecidas entre dois indivíduos, ou entre um grupo diferem entre si, pelo que se torna relevante distinguir o conceito de relações grupais e o de relações didáticas (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Bagwell, 2004; Parker & Asher, 1993). As relações grupais dizem respeito à relação que o adolescente estabelece com o grupo de pares que, de forma geral, é avaliada com base na sua

aceitação ou rejeição e popularidade dentro do grupo (grau de aceitação do grupo), o que se traduz numa relação unilateral que depende do grupo (Peceguina, Santos & Daniel, 2008; Erdley et al., 2001). As relações didáticas são, por sua vez, relações de amizade entre dois indivíduos. Estes contribuem de forma igual para a sua construção, gostando um do outro, admirando-se mutuamente e passando tempo juntos de forma a viverem experiências em conjunto e desenvolver uma ligação (Bagwell, 2004; Erdley et al., 2001; Parker et al., 2006).

Por serem mais abertos e sinceros para com os seus amigos, uma relação de amizade é construída tendo por base, reciprocidade, afeto mútuo e voluntário, e confiança (Rubin et al., 1982). Como são as figuras mais presentes na vida destes jovens, os amigos têm mais espaço para a partilha de informação e a sua opinião ganha maior importância comparativamente aos pais/cuidadores e às amizades em faixas etárias anteriores, pelo que são a principal rede de suporte pela proximidade física frequente e por serem marcadas por diversos aspetos psicológicos como, intimidade e autorrevelação (Parker et al., 2006).

Uma relação de amizade positiva facilita a formação de contactos e relacionamentos positivos com o restante grupo (Berndt, 2004; Rabaglietti & Ciairano, 2008). Há fatores inerentes a todas as amizades, pelo que é possível identificá-los. São eles: a intensidade e frequência com que os adolescentes têm contacto, a reciprocidade e intimidade da relação, a lealdade, partilha de interesses comuns e de aspetos e segredos pessoais (Erdley et al., 2001).

É importante notar que a amizade é caracterizada pelo cuidado do outro, pois é expectável que exista apoio e abertura para a partilha de pensamentos íntimos, o que

reforça a confiança entre ambos, e atua como um dos principais preditores para a qualidade de vida dos indivíduos (Rubin, 1982).

Segundo Papalia et al., (2006), os adolescentes mais bem-adaptados, com níveis de autorregulação saudáveis são aqueles que quando crianças, na altura do estabelecimento das primeiras relações de amizade escolheram e foram escolhidos pelos seus pares, tornando-se amigos, em contraste com aqueles que tiveram problemas de adaptação e de estabelecer de relações na infância, e por esse motivo experienciaram mais sentimentos de solidão, têm mais probabilidades de sofrer de perturbações psicológicas, de conduta desviante e abandono escolar.

Como é natural, as pessoas não estão sempre de acordo, pelo que os conflitos, rivalidades e desacordos são eminentes em qualquer relação humana, no entanto as amizades tendem a minimizar estes efeitos, promovendo a sua resolução (Berndt, 2002; Newcomb & Bagwell, 1995). Há mais abertura para chegar a acordos benéficos para as duas partes, uma vez que há interesse de ambos em manter a amizade (Newcomb & Bagwell, 1995).

Independentemente da capacidade de resolução de conflitos, as amizades podem influenciar positiva ou negativamente o adolescente. Estas têm um papel central na vida dos indivíduos desta faixa etária, ocupando bastante tempo e espaço, pelo que podem igualmente tornar-se um fator de risco ou de proteção dependendo de determinadas características, como: a qualidade da relação e os próprios intervenientes, que podem ser geradores de experiências agradáveis, mas também de frustrações e conflitos (Berndt, 2002). Por ganharem uma importância tão marcante, podem aumentar os níveis de ativação emocional, refletindo-se no aumento do medo e ansiedade de rejeição do grupo de pares, pressão por parte dos pares para comportamentos e/ou atividades de risco que

de outra forma, o jovem não faria, influenciando negativamente o processo de tomada de decisão e ganhando uma valência negativa na sua regulação emocional, contribuindo para a sua instabilidade (Andrews et al., 2020; Sahi et al., 2023). A literatura afirma que os riscos corridos pelos adolescentes aumentam na presença dos pares, pela pressão social a que são submetidos, muitas vezes sem se aperceberem. Quando se juntam, estes tendem a enfatizar os ganhos de um determinado comportamento de risco, pondo de parte as possíveis perdas. Estudos mostram que este fenómeno acontece devido à ativação neuronal de áreas responsáveis pela antecipação de recompensas (Albert et al., 2013; Gardner & Steinberg, 2005). O mesmo não se verifica em adultos, o que sugere que este é um comportamento típico da adolescência (Smith et al., 2014).

Também é possível concluir através dos estudos de Steinberg (2008), a existência da possibilidade de dissuadir a ocorrência dos comportamentos de risco por parte dos adolescentes, informando-os sobre as suas consequências. Estes tornam-se eficazes, quando essa informação é divulgada pelo grupo de pares, que independentemente da informação individual, é constituído por uma dinâmica própria que influenciará sempre os adolescentes a ele pertencentes.

Smith, Chein e Steinberg (2014), procuraram estudar a influencia dos pares em comportamentos que acarretam risco. Para isso recorreram ao uso de jogos que continham apostas, e foi apenas pedido ao sujeito em causa que escolhesse apostar ou passar a sua vez, sendo transmitido em cada ronda a probabilidade de ganho ou de perda. Os investigadores observaram que quando o adolescente estava completamente sozinho, optava por ser mais cauteloso e não ceder tanto ao risco, enquanto que, quando sabia ou achava que estava a ser observado por pares, optava mais facilmente por apostar, mesmo correndo o risco de perder.

Para além do possível aumento de exposição ao risco, o grupo também é capaz de influenciar o adolescente a ter comportamentos ou participar em atividades novas, de socialização e agradáveis, que não acarretam perigos, potenciando a aprendizagem e diminuindo os riscos do surgimento de problemas emocionais e do isolamento (Sahi et al., 2023).

Diversos autores procuraram definir as características que permitem avaliar as amizades, sendo que as que geram maior conformidade são a qualidade da amizade, as características do amigo e a própria existência da amizade (Hartup, 1996; Bagwell & Schmidt, 2011). No entanto, Bagwell e Schmidt (2011), propuseram mais três fatores que as influenciam e que vale a pena ter em conta na sua avaliação, são eles: as características do próprio indivíduo, as circunstâncias na qual a amizade foi formada e mantida, e as interações e dinâmicas inerentes à relação entre o adolescente e o amigo.

Como descrito anteriormente, caso a relação avaliada seja positiva, é possível concluir a existência de potencial para a manutenção de um desenvolvimento adaptativo. Domínios como a validação e cuidado (onde se englobam características como o suporte, o interesse e o afeto na relação de amizade); o companheirismo e recreação (onde está incluída a existência de momentos divertidos com o seu/sua amigo(a) dentro e/ou fora da escola); a resolução de conflito (permitindo a resolução eficiente e rápida das divergências na relação de amizade); ajuda e orientação (na qual se engloba a lealdade e a confiança para enfrentar os esforços para se ajudarem mutuamente um ao outro em tarefas diárias ou desafiantes); e a partilha de intimidade (composta pela divulgação de sentimentos e informações pessoais), contribuem para a avaliação da qualidade de uma amizade, pelo que quando os níveis são elevados a amizade tende a ser positiva (Parker & Asher, 1993).

Desse modo, quando a experiência de amizade é positiva, funciona como potenciadora do crescimento e desenvolvimento pessoal e social, promovendo o bem-estar e a adaptação do sujeito. Pelo contrário, a literatura refere que quando as amizades são percecionadas como negativas, existe um aumento significativo da probabilidade de desenvolver problemas nos vários domínios da vida do sujeito, nomeadamente emocional, social e dos processos cognitivos, resultando assim também em consequências ao nível académico, e que podem ser exteriorizados através de comportamentos desviantes e/ou descontrolo emocional (Wright & Masten, 2005).

Tendo em conta estes fatores e um estudo desenvolvido por Rose e Rudolph (2006), o sexo feminino perceciona as suas amizades como melhores comparativamente ao sexo masculino, devido a fatores como atitudes mais cooperativas e de interajuda, maiores níveis de empatia e maior capacidade de resolução de conflitos, uma vez que, tendencialmente despendem de mais tempo com os amigos e procuram mais intimidade nas suas relações, o que tende a resultar em maior apoio emocional e instrumental, com níveis de validação e segurança mais elevados. Por sua vez, adolescentes do sexo masculino tendem a ser mais hostis na interação com os seus pares, pela necessidade de dominância e competição, e pelo seu envolvimento em atividades e jogos que as promovem (McDougall & Hymel, 2007; Rabaglietti & Ciairano, 2008).

Para além destas conclusões, a literatura sugere também que existem diferenças quanto ao género desde o estabelecimento de amizades em idade precoce, sugerindo que grupos compostos por raparigas são mais intensos e restritivos (sendo mais criteriosas em relação a quem fará parte do grupo), quando comparados com rapazes da mesma faixa etária (Hartup, 1992). Isto acontece, pois, as raparigas sentem-se mais confortáveis perante um grupo íntimo de pessoas, enquanto os rapazes tendem a valorizar de forma

mais evidente, a preferência por pertencer a um grupo mais alargado e com mais membros (Rubin, 1982).

Objetivos

De acordo com a revisão da literatura apresentada, este estudo pretende explorar o a relação entre as dinâmicas familiares e as relações de amizade, bem como a sua interação com o desenvolvimento social e emocional dos adolescentes no início da adolescência. Tendo isso em conta, pretende-se perceber que fatores podem influenciar positiva ou negativamente a regulação emocional dos jovens da presente fase de desenvolvimento.

A presente investigação torna-se relevante pela faixa etária que pretende estudar, uma vez que, existem diversos estudos sobre a importância das figuras de vinculação na primeira infância, não se verificando o mesmo em relação à adolescência e às dinâmicas estabelecidas dentro do meio familiar.

Assim, tendo em conta o objetivo geral, procuramos:

Compreender o papel das variáveis como o sexo e a idade na regulação emocional, na perceção da dinâmica familiar e na perceção da amizade;

Estudar de que forma variáveis como a regulação emocional, a perceção da dinâmica familiar e a perceção da amizade interagem entre si em adolescentes;

Verificar de que forma, o sexo, a idade, o agregado familiar e o número de indivíduos da fratria, a flexibilidade familiar, a perceção do adolescente enquanto tendo uma família emaranhada, rígida ou caótica, e a perceção de validação e cuidado, de conflito e traição, e de companheirismo e recreação na amizade, podem explicar os níveis de regulação emocional em adolescentes.

Método

Participantes

Esta investigação contemplou uma amostra inicial de 133 adolescentes, recolhida por conveniência, e teve como critério de exclusão a nacionalidade e a idade, o causou a necessidade de eliminar a participação de alguns alunos, por não terem a nacionalidade portuguesa ou não se enquadrarem no intervalo de idades pretendidas. Por esse motivo a amostra final foi composta por 113 jovens portugueses, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos e que à data da recolha frequentavam turmas do 7º ao 10º ano de escolaridade num agrupamento de escolas do distrito de Lisboa.

A média de idades presente na amostra é de 13.9, sendo a maioria dos participantes do sexo feminino (54.9%), contrastando com a adesão por parte do sexo masculino (45.1%).

Tabela 1 – Descrição da amostra

Características	Amostra	
	<i>n</i>	%
Sexo		
Feminino	62	54.9
Masculino	51	41.1
Idade		
12/13 anos	43	38.1
14/15/16 anos	70	61.9
Escolaridade		
7º ano	25	22.1
8º ano	26	23
9º ano	32	28.3
10º ano	30	26.5
Agregado familiar		
Mãe e Pai	90	79.6
Mãe	13	11.5
Pai	1	0.9
Outro	9	8
Irmãos		
0	17	15

Características	Amostra	
	<i>n</i>	%
1	57	50.4
2	29	25.7
3 ou mais	10	8.8
Habilitações Literárias Mãe		
Ensino básico	11	9.7
Ensino Secundário	45	39.8
Ensino Superior	36	31.9
Sem resposta	21	18.6
Habilitações Literárias Pai		
Ensino Básico	33	29.2
Ensino Secundário	34	30.1
Ensino Superior	20	17.7
Sem resposta	26	23
Condição Laboral Mãe		
Empregada	94	83.2
Desempregada	5	4.4
Sem resposta	14	12.4
Condição Laboral Pai		
Empregado	100	88.5
Sem resposta	13	11.5

Nota. *N* = 113.

Instrumentos e Procedimentos de Investigação

Foram utilizados quatro instrumentos para a recolha dos dados necessários junto dos participantes deste estudo. Um questionário sociodemográfico, o *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*, a Escala de Avaliação da Flexibilidade e Coesão Familiar, Escala de Comunicação Familiar e Escala de Satisfação Familiar (FACES IV) e o *Friendship Quality Questionnaire (FQQ)*.

Durante a aplicação destes instrumentos, foram garantidas (dentro dos possíveis) todas as condições necessárias à sua realização. A confidencialidade foi assegurada e as condições ambientais tidas em consideração, de modo a serem as mais confortáveis possíveis tanto a nível de ruído, como de temperatura e luminosidade para os participantes.

Questionário sociodemográfico: Este tipo de instrumento pretende a obtenção de dados pessoais e socioeconómicos dos participantes, nomeadamente, o sexo, a idade, o grau de escolaridade e condição socioeconómica em que se encontram, de modo a ser possível interpretar os dados de cada adolescente e respetiva família, de forma completa.

Avaliação da regulação emocional: O *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*, foi desenvolvido pelos autores MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge (2010), validado para a população portuguesa por Machado & Reverendo, (2013).

O *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* é um instrumento de autorrelato composto por 16 itens aos quais se responde através de uma escala de Likert (de 5 pontos), podendo variar entre: 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente). O instrumento procura avaliar a qualidade da regulação emocional em crianças e adolescentes, entre os 9 e os 16 anos. Para isso encontra-se dividido em três subescalas: Controlo Emocional, Autoconsciência Emocional e Responsividade Situacional.

A subescala Controlo Emocional avalia a desregulação do afeto negativo, as expressões e respostas emocionais socialmente inapropriadas; a de Autoconsciência Emocional refere-se ao reconhecimento e flexibilidade emocional de forma a potenciar emoções positivas e diminuir as negativas e modulação emocional; por fim, a de Responsividade Situacional, diz respeito à sensibilidade social e às respostas emocionais socialmente apropriadas.

Em relação às características psicométricas, a escala apresenta no geral, um coeficiente de consistência interna fraco, de .397. A subescala Controlo Emocional apresenta um valor de .738, a de Autoconsciência Emocional apresenta um valor de consistência interna .507 e a de Responsividade Situacional apresenta-se com .424.

Avaliação da dinâmica familiar: Escala de Avaliação da Flexibilidade e Coesão Familiar (FACES IV). Este instrumento foi criado por Olson (2011) e validado para a população portuguesa pelos autores: Gouveia-Pereira, Gomes, Miranda & Candeias, (2020).

Esta escala procura avaliar a perceção do funcionamento familiar, através de indicadores de coesão e flexibilidade apresentadas, por meio do autorrelato.

O instrumento é composto por seis subescalas em que cada uma engloba 7 itens, compondo um total de 42 itens. As respostas são dadas através da escala de Likert podendo variar entre, 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente).

As subescalas dividem-se em: duas equilibradas (uma de coesão e uma de flexibilidade) e quatro subescalas desequilibradas, ou seja, a família poderá ser considerada desmembrada, caótica, emaranhada e rígida. Ainda se verifica a existência de duas subescalas que avaliam a satisfação e a comunicação familiar.

Em relação à correspondência dos itens, a subescala de coesão equilibrada engloba os itens: 1, 7, 13, 19, 25, 31, e 37; à subescala de flexibilidade equilibrada correspondem os itens: 2, 8, 14, 20, 26, 32 e 38; a subescala desmembrada contém os itens: 3, 9, 15, 21, 27, 33 e 39; a subescala emaranhada engloba os itens: 4, 10, 16, 22, 28, 34 e 40; à subescala rígida correspondem os itens: 5, 11, 17, 23, 29, 35 e 41; a

subescala caótica contém os itens: 6, 12, 18, 24, 30, 36 e 42; a subescala da comunicação engloba o intervalo entre o 43 e o 52; e por fim, a subescala de satisfação contém o intervalo de itens do 53 ao 62.

Em relação às características psicométricas, os valores de alfa de Cronbach variam de escala para escala, no entanto, na sua totalidade, o instrumento apresenta uma consistência interna no valor de .435, sendo este um valor fraco. Relativamente à subescala Coesão Equilibrada o valor apresentado é .603, a subescala de Flexibilidade tem como valor de consistência interna de .604, a subescala Desmembrada tem como valor .726, a subescala Emaranhada consiste no valor de .486, a subescala Rígida tem o valor de .665, a subescala Caótica tem como valor de consistência interna .569, a subescala da Comunicação tem como valor .893, por fim, o valor de consistência interna da subescala de Satisfação é de .939.

Avaliação da qualidade da amizade: O *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) foi desenvolvido por Parker & Asher, em 1993, tendo sido adaptado e validado para os adolescentes portugueses pelos autores: Freitas, Santos, Correia, Ribeiro, & Fernandes, em 2011.

O instrumento é um questionário que avalia a perceção que os adolescentes têm de vários aspetos relativos à sua melhor amizade. É constituído por 40 itens com questões em relação à amizade que o adolescente tem com o(a) seu melhor amigo(a), pensando nele e escrevendo o seu nome em cada item do questionário. A primeira pergunta do instrumento serve para perceber se o adolescente entendeu o tipo de questões seguintes.

Pensando na sua melhor amizade, o adolescente deverá indicar a resposta numa escala tipo Likert de 5 pontos (1 = “nada verdadeiro” a 5 = “muito verdadeiro”) em relação a uma determinada característica da sua amizade.

A questionário é composto por 6 sub-escalas. São elas:

Validação e cuidado – Esta dimensão é constituída pelos itens (4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 30, 41), que avaliam o suporte, o interesse e o afeto na relação de amizade.

Ex. Item 4: O (A) _____ diz-me que sou bom a fazer coisas.

Conflito e traição – Esta subescala contém os itens (3, 9, 20, 21, 27, 31, 37), e avalia se a relação é caracterizada por desacordos, desagradados e desconfianças.

Ex. Item 3: Eu e o (a) _____ ficamos furiosos um com o outro muitas vezes.

Companheirismo e recreação – Estes itens (2, 7, 19, 22, 23), avaliam a existência de momentos divertidos com o seu/sua amigo/a, dentro e/ou fora da escola.

Ex. Item 7: Eu e o (a) _____ escolhemo-nos sempre um ao outro para parceiros nas coisas.

Resolução de conflito – Os itens (11, 26, 35), avaliam a resolução eficiente e rápida das divergências na relação de amizade.

Ex. Item 26: Eu e o (a) _____ fazemos facilmente as pazes quando brigamos.

Ajuda e orientação – Esta subescala composta pelos itens (17, 18, 24, 28, 32, 33, 34, 36, 39) permite avaliar os esforços para se ajudarem mutuamente um ao outro em tarefas diárias ou desafiantes.

Ex. Item 24: Quando tenho dificuldade em fazer alguma coisa, normalmente peço ajuda e opinião ao (à) _____.

Partilha de intimidade – Composta pelos itens (14, 16, 25, 29, 38, 40) e avaliam se a relação de amizade envolve divulgação de sentimentos e informações pessoais.

Ex. Item 16: Quando estou zangado/a com alguma coisa que me aconteceu, posso sempre contar ao (à) _____ o que se passa.

A nível das características psicométricas, a adaptação do instrumento *Friendship Quality Questionnaire*, mostrou que este é válido e confiável para avaliar a qualidade da relação de amizade, tendo um bom valor de consistência interna, sendo ele .835. Em relação à consistência interna das diversas subescalas, a subescala Validação e Cuidado apresenta .928, a subescala Conflito e Traição demonstra .839, a subescala Companheirismo e Recreação tem como valor .634, a subescala Resolução de Conflito apresenta .643, à subescala Ajuda e Orientação corresponde o valor de .890 e por fim, a subescala Partilha de Intimidade apresenta .886 de consistência interna.

Procedimento de Recolha de Dados

Numa primeira fase tornou-se necessário estabelecer contacto com algumas escolas do distrito de Lisboa, de forma a obter as autorizações necessárias, bem como com os pais destes adolescentes, que deram o seu consentimento informado.

De seguida, foi feita a aplicação dos instrumentos em sala de aula, sem a intervenção do professor, de forma aos adolescentes não se sentirem avaliados.

Antes do preenchimento dos questionários foram transmitidas as instruções e informações relativas à participação ser voluntária e à confidencialidade dos dados

recolhidos, bem como do anonimato dos participantes. Foram também esclarecidas quaisquer dúvidas sobre as questões dos questionários.

Para além disso, procurou-se garantir as condições ambientais mais favoráveis possíveis como, temperatura e luminosidade agradáveis, silêncio e espaço para cada um dos alunos.

Foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, ficando estes à guarda da investigadora, bem como os respetivos consentimentos informados. Para além disso, garante-se que foram respeitados os critérios éticos para a investigação em psicologia.

Procedimentos de análise de dados

Os dados foram tratados através da versão do *software* SPSS 29, Statistical Package for the Social Sciences.

Numa primeira fase, foram analisados os dados relativos ao questionário sociodemográfico de forma a conhecer a amostra, pelo que foi realizada a análise descritiva dos dados dos participantes, analisando as frequências dos mesmos relativos a cada variável. Para além disso, foram calculadas as principais medidas de tendência central, através da estatística descritiva – média, o respetivo desvio padrão, máximo e mínimo, assimetria e curtose. A fim de verificar a fidelidade, procedeu-se ao estudo da consistência interna, através da análise do *Alpha de Cronbach*.

Para realizar a análise estatística, de modo a perceber a associação entre as variáveis em questão, foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson, uma vez que, este teste permite verificar se duas ou mais variáveis se associam (Martins, 2011). O nível de significância considerado é 0.05, ou seja, todos os resultados que sejam $p < 0.05$, são

considerados estatisticamente significativos. Foi realizada a análise das anovas, bem como da regressão das variáveis que compõem a dinâmica familiar e percepção da qualidade da amizade, de forma a perceber as suas influências na regulação emocional.

Resultados

Resultados Descritivos das Variáveis em Estudo

No presente estudo foram analisadas diversas variáveis referentes à temática de Regulação Emocional, percepção das Dinâmicas Familiares e percepção da Qualidade da Amizade.

A tabela que se segue (Tabela 2) apresenta os resultados descritivos das variáveis de Regulação Emocional, Dinâmica Familiar e de Qualidade de Amizade.

Tabela 2 – Resultados descritivos das variáveis em estudo

	Média	SD	Máximo	Mínimo	Assimetria	Curtose
Regulação						
Emocional						
Controlo	3.38	.598	5	1	-.436	.453
Emocional						
Autoconsciência	3.85	.691	5	2	.012	.451
Emocional						
Responsividade	4.43	.433	5	3	-.808	.451
Situacional						
Dinâmica Familiar						
Coesão	3.84	.511	5	3	-.005	.453
Flexibilidade	3.75	.523	5	2	-.274	.453

	<i>Média</i>	<i>SD</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Assimetria</i>	<i>Curtose</i>
Desmembrada	2.34	.602	5	1	1.028	.453
Emaranhada	2.80	.490	5	2	.713	.453
Rígida	2.95	.613	4	1	-.102	.451
Caótica	2.36	.566	4	1	.436	.457
Comunicação	3.77	.662	5	2	-.062	.451
Satisfação	2.76	.720	4	1	-.144	.451
Qualidade da						
Amizade						
Validação e	3.91	.907	5	2	-.892	.459
Cuidado						
Conflito e	4.27	.813	5	2	-1.245	.457
Traição						
Companheirismo	3.69	.853	5	1	-.459	.457
e Recreação						
Resolução de	4.00	.846	5	2	-.641	.459
Conflitos						
Ajuda e	3.90	.849	5	2	-.599	.459
Orientação						
Partilha de	4.76	1.111	5	2	-.712	.457
Intimidade						

Estudo da Regulação Emocional em função do Sexo dos participantes

Ao observar a Tabela 3, podemos verificar que apenas encontramos diferenças significativas na Responsividade Situacional, ($F= 20.721$; $p=.<.001$), sendo a média das raparigas superior à média dos rapazes.

Tabela 3 – Resultados das diferenças da regulação emocional entre os sexos

	Feminino		Masculino		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Regulação Emocional						
Controlo Emocional	30.34	5.105	30.59	5.738	.057	.812
Autoconsciência						
Emocional	11.27	1.839	11.56	2.300	2.600	.110
Responsividade						
Situacional	18.35	1.356	16.98	1.849	20.721	.<.001

****p* < .001.

Estudo da Dinâmica Familiar em Função do Sexo dos participantes

Comparando a perceção das dinâmicas familiares entre os sexos feminino e masculino (Tabela 4), verifica-se que existem diferenças significativas positivas no que diz respeito à perceção de Rigidez ($F= 4.843$; $p=.030$), à perceção de Comunicação ($F= 5.151$; $p=.025$) e à perceção da Satisfação Familiar ($F= 11.242$; $p=.001$). Todos estes fatores se mostram percecionados de forma mais elevada por indivíduos do sexo masculino.

Tabela 4 – Resultados das diferenças da perceção da dinâmica familiar entre os sexos

	Feminino		Masculino		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Dinâmica Familiar						
Coesão	3.76	.531	3.95	.469	3.737	.056
Flexibilidade	3.67	.508	3.84	.531	3.061	.083
Desmembrada	2.35	.585	2.31	.628	.111	.740
Emaranhada	2.77	.462	2.85	.523	.667	.416
Rígida	2.84	.565	3.09	.646	4.843	.030***
Caótica	2.44	.507	2.26	.622	2.967	.088
Comunicação	3.65	.708	3.93	.572	5.151	.025***
Satisfação	2.56	.735	3.00	.630	11.242	.001***

****p* < .050.

Analisando a percepção da qualidade da amizade entre os sexos feminino e masculino (Tabela 5), observa-se que existem diferenças significativas e positivas no que diz respeito à Validação e Cuidado ($F= 6.143$; $p=.015$), ao Conflito e Traição ($F= 9.145$; $p=.003$) e à Partilha de Intimidade ($F= 5.707$; $p=.019$). Todos estes fatores se mostram mais evidentes em sujeitos do sexo feminino.

Tabela 5 – Resultados das diferenças da percepção da qualidade da amizade entre os sexos

	Feminino		Masculino		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Amizade						
Validação e Cuidado	4.09	.793	3.67	.991	6.143	.015***
Conflito e Traição	4.47	.659	4.02	.916	9.145	.003***
Companheirismo e Recreação	3.65	.890	3.72	.813	.186	.668
Resolução de Conflitos	4.01	.780	3.98	.930	.034	.854
Ajuda e Orientação	4.00	.845	3.75	.842	2.218	.139
Partilha de Intimidade	4.98	.961	4.48	1.22	5.707	.019***

*** $p < .050$.

Analisando as diferenças da regulação emocional entre os grupos de idades (12 e 13 anos) e (14, 15 e 16 anos) (Tabela 6), é possível observar que não existem diferenças significativas nas variáveis em estudo.

Tabela 6 – Resultados das diferenças da regulação emocional entre as idades

	12 e 13 anos		14,15 e 16 anos		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Regulação Emocional						

	12 e 13 anos		14,15 e 16 anos		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Controlo Emocional	30.10	5.88	30.67	5.08	.299	.585
Autoconsciência						
Emocional	11.47	1.89	11.61	2.18	.137	.712
Responsividade						
Situacional	18.00	1.61	17.57	1.79	1.64	.203

****p* < .001.

Analisando as diferenças da perceção da dinâmica familiar entre os grupos de idades (12 e 13 anos) e (14, 15 e 16 anos) (Tabela 7), é possível afirmar que existem diferenças significativas positivas na perceção da Família Emaranhada ($F= 5.95$; $p=.016$), sendo maior em adolescentes do sexo feminino.

Tabela 7 – Resultados das diferenças da perceção da dinâmica familiar entre as idades

	12 e 13 anos		14,15 e 16 anos		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Dinâmica Familiar						
Coesão	3.87	.532	3.82	.500	.250	.618
Flexibilidade	3.73	.508	3.76	.535	.064	.801
Desmembrada	2.36	.712	2.32	.527	.136	.713
Emaranhada	2.94	.527	2.72	.447	5.95	.016***
Rígida	3.02	.655	2.91	.587	.937	.335
Caótica	2.40	.551	2.34	.579	.238	.627
Comunicação	3.82	.636	3.75	.681	.341	.560
Satisfação	2.76	.617	2.76	.782	.001	.981

****p* < .050.

Tendo em conta as diferenças da perceção da qualidade da amizade entre os grupos de idades (12 e 13 anos) e (14, 15 e 16 anos) (Tabela 8), é possível verificar que não existem diferenças significativas nas variáveis em estudo.

Tabela 8 – Resultados das diferenças da percepção da qualidade da amizade entre as idades

	12 e 13 anos		14,15 e 16 anos		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Amizade						
Validação e Cuidado	4.00	.844	3.84	.946	.770	.382
Conflito e Traição	4.34	.780	4.22	.835	.616	.434
Companheirismo e						
Recreação	3.72	.880	3.66	.841	.109	.742
Resolução de						
Conflitos	4.08	.807	3.94	.871	.669	.415
Ajuda e Orientação	3.93	.859	3.86	.847	.160	.690
Partilha de						
Intimidade	4.63	1.11	4.83	1.11	.901	.345

*** $p < .050$.

Analisando as diferenças da regulação emocional entre os grupos de idades (12 e 13 anos) e (15 e 16 anos) (Tabela 9), é possível afirmar que não existem diferenças significativas nas variáveis em estudo.

Tabela 9 – Resultados das diferenças da regulação emocional entre as idades (sem 14 anos)

	12 e 13 anos		15 e 16 anos		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Regulação Emocional						
Controlo Emocional	30.10	5.88	30.94	4.02	.535	.467
Autoconsciência						
Emocional	11.47	1.89	11.11	1.68	.756	.387
Responsividade						
Situacional	18.00	1.61	17.42	1.76	2.347	.130

*** $p < .050$.

Relativamente às diferenças da perceção da dinâmica familiar entre os grupos de idades (12 e 13 anos) e (15 e 16 anos) (Tabela 10), é possível observar que não existem diferenças significativas nas variáveis em estudo.

Tabela 10 – Resultados das diferenças da perceção da dinâmica familiar entre as idades (sem 14 anos)

	12 e 13 anos		15 e 16 anos		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Dinâmica Familiar						
Coesão	3.87	.532	3.78	.466	.655	.421
Flexibilidade	3.73	.508	3.71	.527	.021	.885
Desmembrada	2.36	.712	2.38	.521	.017	.896
Emaranhada	2.94	.527	2.77	.412	2.46	.120
Rígida	3.02	.655	3.08	.545	.167	.684
Caótica	2.40	.551	2.43	.542	.071	.790
Comunicação	3.82	.636	3.62	.574	2.08	.153
Satisfação	2.76	.617	2.59	.663	1.04	.236

*** $p < .050$.

Relativamente às diferenças da perceção da qualidade da amizade entre os grupos de idades (12 e 13 anos) e (15 e 16 anos) (Tabela 11), é possível afirmar que não existem diferenças significativas nas variáveis em estudo.

Tabela 11 – Resultados das diferenças da perceção da qualidade da amizade entre as idades (sem 14 anos)

	12 e 13 anos		15 e 16 anos		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Amizade						
Validação e Cuidado	4.00	.844	3.78	1.02	1.04	.309
Conflito e Traição	4.34	.780	4.27	.763	.181	.672

	12 e 13 anos		15 e 16 anos		<i>F</i>	Sig
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Companheirismo e						
Recreação	3.72	.880	3.43	.799	2.11	.150
Resolução de						
Conflitos	4.08	.807	3.86	.881	1.241	.269
Ajuda e Orientação	3.93	.859	3.67	.915	1.641	.204
Partilha de						
Intimidade	4.63	1.11	4.76	1.19	.244	.623

*** $p < .050$.

Resultados do Estudo da Associação entre a Regulação Emocional e a Perceção Qualidade da Amizade

Nas tabelas seguintes encontram-se as correlações entre as variáveis que compõem a Regulação Emocional, variáveis referentes à Perceção da Dinâmica Familiar e à Perceção da Qualidade da Amizade.

No que diz respeito ao domínio da Autoconsciência Emocional (Tabela 12), esta apresenta uma correlação moderada e positiva com as variáveis Coesão Familiar ($p=.510$), Flexibilidade Familiar ($p=.551$), Comunicação Familiar ($p=.531$) e Satisfação Familiar ($p=.562$).

Tabela 12 – Relação entre a variável Regulação Emocional e as restantes variáveis

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. Controlo emocional	112	30.46	5.37	—		
2. Autoconsciência emocional	113	11.56	2.07	.329**	—	
3. Responsividade situacional	113	17.73	1.73	.238**	n.s.	—
4. Coesão Familiar	112	3.84	0.51	.207*	.510**	n.s.
5. Flexibilidade Familiar	112	3.75	0.52	.352**	.551**	n.s.
6. Família Desmembrada	112	2.34	0.60	.270**	-.403**	n.s.
7. Família Emaranhada	112	2.80	0.49	n.s.	n.s.	n.s.
8. Família Rígida	113	2.95	0.61	-.223*	-.261**	-.259**

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
9. Família Caótica	110	2.36	0.56	-.209*	-.316**	n.s.
10. Comunicação Familiar	113	2.77	0.66	.300**	.531**	n.s.
11. Satisfação Familiar	113	2.76	0.72	.298**	.562**	n.s.
12. Validação e Cuidado (Amizade)	109	3.91	0.90	.287**	.208*	.377**
13. Conflito e Traição (Amizade)	110	4.27	0.81	n.s.	n.s.	.308**
14. Companheirismo e Recreação (Amizade)	110	3.68	0.85	n.s.	.424**	n.s.
15. Resolução de Conflitos (Amizade)	109	4.00	0.84	n.s.	.253*	.264**
16. Ajuda e Orientação	109	3.89	0.84	n.s.	.256**	.325**
17. Partilha de Intimidade	110	4.75	1.11	n.s.	n.s.	.318**

No que diz respeito ao domínio da Coesão Familiar (Tabela 13), esta apresenta uma correlação moderada e positiva com as variáveis Flexibilidade Familiar ($p=.625$) e Família Desmembrada ($p=.583$). É possível verificar também, uma correlação forte e positiva com as variáveis Comunicação Familiar ($p=.723$) e Satisfação Familiar ($p=.757$).

Relativamente à Flexibilidade Familiar (tabela 13), verifica-se uma correlação forte e positiva com as variáveis Comunicação Familiar ($p=.725$) e Satisfação Familiar ($p=.773$).

Por sua vez, a escala Família Desmembrada, correlaciona-se de forma positiva e moderada com a variável Família Caótica ($p=.535$), e de forma negativa e moderada com as variáveis Comunicação Familiar ($p= -.654$) e Satisfação Familiar ($p= -.624$).

Tendo em conta a variável Comunicação Familiar, apresenta-se uma correlação positiva forte com a variável Satisfação Familiar ($p=. 853$).

Tabela 13 – Relação entre a variável Percepção da Dinâmica Familiar e as restantes variáveis

[illegible]

A variável Validação e Cuidado (Tabela 14), apresenta uma correlação positiva forte com as variáveis Resolução de Conflitos ($p=.700$), Ajuda e Orientação ($p=.746$) e Partilha de Intimidade ($p=.724$).

Tabela 14 – Relação entre as escalas da variável Percepção da Qualidade da Amizade

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	12	13	14	15	16	17
1. Controlo emocional	112	30.46	5.37						
2. Autoconsciência emocional	113	11.56	2.07						
3. Responsividade situacional	113	17.73	1.73						
4. Coesão Familiar	112	3.84	0.51						
5. Flexibilidade Familiar	112	3.75	0.52						
6. Família Desmembrada	112	2.34	0.60						
7. Família Emaranhada	112	2.80	0.49						
8. Família Rígida	113	2.95	0.61						
9. Família Caótica	110	2.36	0.56						
10. Comunicação Familiar	113	2.77	0.66						
11. Satisfação Familiar	113	2.76	0.72						
12. Validação e Cuidado (Amizade)	109	3.91	0.90	—					
13. Conflito e Traição (Amizade)	110	4.27	0.81	.352**	—				
14. Companheirismo e Recreação (Amizade)	110	3.68	0.85	.439**	n.s.	—			

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	12	13	14	15	16	17
15. Resolução de Conflitos (Amizade)	109	4.00	0.84	.700**	.292**	.333**	—		
16. Ajuda e Orientação	109	3.89	0.84	.746**	n.s.	.672**	.630**	—	
17. Partilha de Intimidade	110	4.75	1.11	.724**	n.s.	.311**	.597**	.670**	—

Resultado do Estudos dos Determinantes da Regulação Emocional

Os resultados obtidos no estudo das variáveis determinantes da regulação emocional (Tabela 15) sugerem que a Flexibilidade ($B=5.478$; $p<.001$), e a Rigidez Familiar ($B=-3.187$; $p=.004$) são preditoras de regulação emocional nos adolescentes. Estas duas variáveis predizem 67% da variância dos níveis de regulação emocional [$R^2 = .638$; $R^2_{Aj} = .336$; Erro=5.749; $F(1)= 5.683$; $p<.001$], sendo que a Flexibilidade familiar prediz 40% da variável a ponderar. O valor de Durbin-Watson a considerar é de 1.891.

Tabela 15 – Resultado do estudo do sexo, dinâmica familiar e amizade

	R	R Ajustado	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerância à Colinearidade	VIF
Regulação emocional							
Sexo			-.084	-.062	.950	.724	1.381
Idade			.274	.538	.592	.895	1.117
Família							
Agregado familiar			.017	.022	.982	.674	1.484

	R	R Ajustado	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerância à Colinearidade	VIF
Número de irmãos			-.640	-.977	.331	.800	1.251
Flexibilidade			5.478	4.073	<.001	.672	1.489
Emaranhada			-1.131	-.813	.419	.703	1.422
Rígida			-3.187	-2.920	.004	.736	1.359
Caótica			-.548	-.488	.627	.791	1.265
Amizade	.638	.336					
Validação e Cuidado			1.421	1.719	.089	.564	1.772
Conflito e Traição			.761	.855	.395	.708	1.413
Companheirismo e Recreação			.499	.620	.537	.681	1.468

Discussão

Esta secção tem como objetivo a discussão dos resultados encontrados através da análise realizada anteriormente, das variáveis que influenciam a regulação emocional dos adolescentes portugueses. Os principais objetivos que nortearam esta investigação consistiram em explorar o impacto e grau de influência que as dinâmicas familiares e as relações de amizade apresentam para com o desenvolvimento social e emocional dos adolescentes, percebendo os fatores específicos que influenciam significativamente a regulação emocional dos jovens, que podem ser adaptativas e ajustadas às situações (Gross, 1998; Izard, 1991), como também podem apresentar estratégias que representem um funcionamento desadaptativo e psicopatológico (Gross, & Levenson, 1997; Izard, et al., 2004).

Desse modo, foram considerados alguns objetivos específicos que procuram explicar as diferenças encontradas relativas à autorregulação. O primeiro procurava

perceber se a regulação emocional é influenciada por variáveis sociodemográficas como o sexo e a idade.

O segundo teve como foco procurar entender se dinâmicas familiares positivas são preditoras de uma maior capacidade de regulação emocional. Para além disso, procurou estudar-se a influencia da perceção da melhor amizade, que se for considerada positiva irá modelar a autorregulação e a forma como interage com os outros.

A regulação emocional é uma capacidade fundamental para a adaptação de todos os indivíduos, por permitir agir em conformidade perante um estímulo desencadeador de uma resposta emocional. Tendo em conta diversos autores, esta é uma capacidade desenvolvida no seio de um contexto cultural, no qual são transmitidos conhecimentos, valores, afeto e ferramentas para o desenvolvimento do ser humano possibilitando a interação com o meio. Este fator é de grande importância, uma vez que, permite a interação e posterior construção de relações afetivas com os demais, desde a mais tenra idade até à ao fim da vida (Turner & Stets, 2005). Atualmente sabe-se que as emoções são processadas e analisadas com base na perceção do indivíduo, sempre com o objetivo de aumentar a sua capacidade de adaptação ao ambiente (Röttger-Rössler & Markowitsch, 2009).

Desse modo, é importante compreender os fatores que influenciam a capacidade de regulação emocional dos adolescentes, por ser uma fase de mudanças biopsicossociais, e pela importância que as relações significativas construídas com a família e com os amigos, têm para o bem-estar psicológico dos mesmos.

Tendo isso em consideração, quando percebemos este fator em função das variáveis sociodemográficas, os resultados encontrados indicam que as variáveis de

género predizem que a dimensão de “Responsividade Situacional”, ou seja, a forma em que são exteriorizadas as emoções sentidas perante um contexto social, é a única que se distingue de forma significativa relativamente ao género, apresentando-se uma competência mais elevada em adolescentes do sexo feminino.

O fenómeno aqui descrito vai de encontro a diversos estudos como o de Machado & Reverendo (2012) e Martins (2007). Esta relação pode ser explicada pelas diferenças evolutivas culturais de que o ser humano foi sendo alvo ao longo do tempo, pela genética correspondente a cada um dos géneros, pelas diferenças sociais incutidas em cada género, bem como por fatores individuais, como: as estratégias de autorregulação que foram aprendidas anteriormente e que agora são usadas, o nível de desenvolvimento do córtex pré-frontal, características do temperamento dos jovens e a existência ou não de uma psicopatologia. Para além disso, vale a pena ter conta novamente, que o indivíduo desenvolve o processamento emocional, e todas as outras competências, dentro de um contexto cultural, pelo que todos os indivíduos ao seu redor vão influenciar positiva ou negativamente a forma como o adolescente responde aos estímulos provenientes do meio, mas também a maneira como este reage aos estímulos internos.

Estes resultados podem ser observados à luz de teorias de regulação emocional, como a noção dos conceitos de *coping*. Como visto anteriormente, é possível que a noção de *coping* assuma dois focos distintos, o *coping* focado no problema, utilizado quando se pretende gerir uma situação problemática indutora de um estado emocional desagradável, podendo ter uma resposta interna, através de estratégias de regulação emocional, como as presentes no Modelo Processual de Regulação de Emoções: seleção de situações específicas, reestruturação cognitiva, mudança de resposta, redirecionamento atencional e modificação da situação (Gross, 1998); ou assumindo

uma resposta externa, como pedir de ajuda a terceiros ou empregando técnicas de negociação que permitam chegar ao objetivo pretendido; já o *coping* focado na emoção diz respeito a um esforço do organismo para atingir um estágio de autorregulação e de controlo dos sintomas somáticos característicos de um estado ansiogénico, como cefaleias, taquicardia, indisposição, suores, sensação de vômito, entre outros (Folkman & Lazarus, 1980).

No que diz respeito às diferenças da perceção da dinâmica familiar entre os sexos, as principais distinções encontram-se na perceção da rigidez e na perceção da satisfação familiar que são ambas reportadas em maior número por jovens do sexo masculino. No que diz respeito à perceção da rigidez, este fenómeno pode ser entendido devido à fase em questão. Por ser uma altura da vida em que há uma maior aderência a comportamentos desviantes que implicam riscos (em ambos os sexos, mas tendencialmente mais verificados em jovens do sexo masculino), os pais ou figuras parentais tendem a aumentar a rigidez para com estes jovens, comparativamente a indivíduos do sexo oposto. No caso da perceção da satisfação familiar, esta prevalência pode significar que tende a existir uma melhor relação entre estes indivíduos do sexo masculino e as suas famílias, na presente faixa etária, comparativamente a adolescentes do sexo feminino que costumam entrar em mais conflitos com as figuras parentais, em especial com as mães, por estarem numa fase de desenvolvimento caracterizada pela existência de uma crise de identidade e da necessidade de afirmação enquanto indivíduo, aumentando também o conflito entre os diversos papéis sociais desempenhados por estes jovens, muitos deles impostos por terceiros (Erikson, 1976; Olson, 1995).

Tendo em conta a perceção da qualidade da amizade, as raparigas apresentam maior perceção de validação e cuidado, conflito e traição e partilha de intimidade

comparativamente aos rapazes. Estes factos podem ser explicados por diversos estudos que defendem que as raparigas tendem a ser mais pró-sociais na resposta ao conflito do que os rapazes, uma vez que, por norma estas valorizam mais o grupo restrito de amizades, querendo mantê-lo, e agindo em conformidade com essa vontade, característica do desejo da partilha de intimidade típico desta população (Rose & Rudolph, 2006). Por adquirem funções sociais, as emoções tornam-se fundamentais para a manutenção de relações equilibradas, baseadas na comunicação e no respeito mútuo, pela capacidade de compreender o estado emocional do outro e agir em conformidade com ele, permitindo uma maior adaptação social e o aumento dos níveis de bem-estar (Ekman, 1994; Averill, 1998).

No que diz respeito às idades, nenhuma das análises apresentou diferenças significativas, relativamente à capacidade de regulação emocional, à perceção das dinâmicas familiares e da qualidade da amizade, pelo que é possível concluir que não existem variações consideráveis destes fatores na presente faixa etária. Este facto pode ser explicado por ser antes dos 12 e depois dos 16 anos que se dão mudanças consideráveis.

Antes da fase da adolescência, as estratégias de regulação emocional são, por norma são mais inconscientes, dando origem a mecanismos de defesa, ou feitas através de um controlo externo por parte dos adultos em redor da criança, o seio familiar da criança tem mais importância e é neste que procura conforto, carinho e apoio tanto ao nível emocional como prático; por sua vez, os amigos estão presentes na vida das crianças, mas de uma forma mais distante, partilhando formas de se entreterem e de brincar umas com as outras. No entanto, após os 16 anos, a adolescência já está a decorrer e a maturação cerebral a acontecer de forma mais constante. Pelo que já é esperado que os jovens se regulem de forma autónoma, fazendo uso de estratégias

conscientes e adaptativas de regulação emocional, como o redirecionamento da atenção, a reestruturação cognitiva, a seleção de situações específicas, a modificação da situação e/ou a mudança da resposta (como referido no Modelo Processual de Regulação de Emoções, de Gross (1998); a família perde o espaço que ocupava na vida das crianças comparativamente ao grupo de pares, mas mantém sempre uma função orientadora e de suporte. No entanto é nas amizades que se identifica uma mudança mais significativa, passando estes a ter uma importância maior e servindo agora funções de suporte, apoio, companheirismo e intimidade.

O único domínio constituinte da capacidade de autorregulação emocional que se mostrou interligado com os restantes foi a Autoconsciência Emocional, ou seja, a flexibilidade emocional necessária para potenciar emoções positivas e diminuir as negativas, modelando a resposta do indivíduo perante os diversos estímulos. A análise realizada permitiu perceber a existência de uma relação entre os domínios da Coesão Familiar, Flexibilidade Familiar, Comunicação Familiar e Satisfação Familiar, que quando positivos se mostram preditores de maior regulação emocional dos adolescentes.

No que diz respeito à interpretação dos domínios da dinâmica familiar, a coesão, a flexibilidade, a comunicação e satisfação familiar relacionam-se entre si, potenciando-se, ou seja, quando a comunicação, a coesão e a flexibilidade aumentam, a satisfação familiar aumenta também. O contrário também acontece, quando um dos fatores não existe ou existe de forma insuficiente, os outros também diminuem, ou seja, se a coesão, a flexibilidade e a comunicação forem fracas, o jovem sentirá baixa satisfação familiar. A coesão familiar diz respeito aos níveis de proximidade que os membros da família mantêm entre si, sendo a flexibilidade a capacidade de adaptação da família a desafios que possam surgir. Um bom preditor de tudo isto é a comunicação que os membros da família mantêm uns com os outros, pois quando é positiva os indivíduos passam a

mensagem de forma clara e assertiva, existe uma redução das falhas de comunicação, diminuindo os mal-entendidos, por todos estarem informados (o que aumenta os níveis de confiança). Este fenómeno pode ser entendido à luz da teoria, uma vez que, estes são fatores que se mostram essenciais ao desenvolvimento homeostático dos jovens, pela construção de vínculos saudáveis com as figuras de referência, que quando são solidificados aumentam os níveis de satisfação familiar.

No entanto, o desmembramento familiar, também conhecido por desconexão familiar, correlaciona-se também com a coesão familiar, por ser traduzida em baixos níveis coesão, e com a existência de uma família caótica, sendo possível percebê-lo à luz do Modelo Circumplexo dos Sistemas Conjugais e Familiares, de Olson (2000).

Explicando um pouco mais a relação entre a relação de famílias caóticas e o desmembramento aparente, é possível prever que uma família desmembrada tende a ser caótica, tanto a nível de papéis desempenhados pelos seus membros, como ao nível da estrutura familiar, uma vez que, famílias caóticas são pouco flexíveis e com dificuldades de adaptação, sendo imprevisíveis ao nível do temperamento por apresentarem dinâmicas instáveis, caracterizadas por uma disciplina irregular. Por isto acontecer, é natural que estes membros se tornem mais autocentrados e independentes, com pouca proximidade e lealdade. Todos esses fatores tornam compreensível que quanto maior o nível de desmembramento de uma família, os níveis de comunicação familiar são menores, podendo criar algum sentimento de exclusão e diminuta satisfação familiar.

A amizade é uma componente central na vida dos indivíduos, tornando-se ainda mais importante no dia a dia dos adolescentes, por isso, é natural que as variáveis que mais se destacaram neste campo seja a Validação e Cuidado, a Resolução de Conflitos, a Ajuda e Orientação, e a Partilha de Intimidade. Autores como Aboud, Mendelson & Purdy (2003), definiram estas características como funções das amizades, exatamente

por nestes domínios estar traduzido o porquê de uma amizade ser construída e mantida.

A ajuda e orientação dentro de uma amizade torna-se muito importante, pois inevitavelmente irá existir a procura de apoio e de orientação, podendo este ser através de informações, conselhos, planeamento para o alcance de objetivos e apoio concreto na sua realização, bem como o apoio emocional que é muito procurado nestas figuras de referência (Souza & Hutz, 2007). A validação e cuidado é indispensável numa relação de amizade pois adquire uma função basilar, uma vez que, é focada no apoio, no encorajamento, e na passagem de uma imagem positiva e capaz do outro, validando-o (Asher et al., 1996). A intimidade é vista como uma função independente da anterior, mas assume-se como complementar, pois permite ao indivíduo ter em atenção as necessidades do outro, bem como os seus estados emocionais e agir em conformidade, permitindo a expressão dos mesmos, de pensamentos, ideias e informações pessoais, sem o risco de julgamento (Mendelson & Aboud, 2003).

As amizades servem o propósito de dar apoio ao indivíduo, tanto a nível emocional quanto prático, aconselhar e orientar para a ação, validar e cuidar, para que as pessoas se sintam amadas e importantes, bem como partilhar informações e segredos. Estas funções ganham enorme importância pela fase de vida em estudo e pela necessidade que estes jovens apresentam para a socialização e estabelecimento de laços afetivos relevantes, caracterizados pela proximidade, intimidade e por uma duração o mais longa possível, de preferência até ao fim da vida. Porém, outros estudos como o de Carbery & Buhrmester (1998), indicam que com a chegada da idade adulta, os laços afetivos passam a ser direcionados para relações conjugais e familiares, ganhando estas mais relevância e investimento por parte dos indivíduos, no entanto a manutenção das amizades, principalmente as mais antigas (formadas nesta fase de desenvolvimento),

promovem a estabilidade psicológica dos sujeitos, contribuindo para a manutenção da sua saúde mental, pois tendem a reduzir fatores como a ansiedade e o stress, pela transmissão de suporte. Por esse motivo, é de maior interesse dos adolescentes procurarem a resolução de conflitos eficaz, de modo a manter as relações já estabelecidas.

Os resultados presentes neste estudo permitem perceber 67% das influências da regulação emocional, atribuindo essa percentagem a fatores como a Flexibilidade Familiar e a Rigidez Familiar, provenientes das dinâmicas familiares.

A flexibilidade familiar permite a transmissão de modelos positivos de relação interpessoal através daquele que é o primeiro meio social em que um ser humano se insere, com papéis sociais definidos, mas partilhados, liderança partilhada, abertura à mudança e boa capacidade de adaptação, sendo sempre indicador de um equilíbrio familiar médio ou alto, dependendo do nível de coesão familiar (Olson, 2000).

Contrariamente à rigidez familiar, quando é elevada apresenta-se como preditora de uma fraca capacidade de regulação emocional, pois elimina a transmissão de competências adaptativas para lidar com o meio ambiente e com os desafios que dele podem advir, por incutir o rigor, uma liderança autoritária e uma fraca capacidade de mudança, transformando-se num indicador de que a família poderá ser considerada desequilibrada ou com um equilíbrio médio, variando apenas consoante o grau de coesão (Olson, 2000).

Desse modo é possível concluir que aqueles que são os contextos sociais do sujeito (familiar e grupo de pares), influenciam bastante as competências emocionais adquiridas por ele, uma vez que, o desenvolvimento do ser humano acontece de forma integral em interação com o meio e com os outros, moldando assim certos padrões de

resposta do indivíduo, bem como, a sua perceção do meio, dos outros e do próprio. A conquista dessas competências poderá ser feita de forma positiva e tendo como objetivo uma maior adaptação ao meio e consequente autonomia, ou de forma negativa, possibilitando o surgimento de comportamentos desviantes, desadaptativos ou o surgimento de psicopatologia. Por isso, torna-se importante ter mais consciência da importância destas dinâmicas no estudo destes fatores, mas também durante a transmissão de modelos parentais que promovam uma maior flexibilidade familiar, bem como menos rigidez familiar, potenciando uma maior satisfação familiar, a aquisição de competências sociais, bem como, uma maior capacidade de gestão emocional e consequente adaptação ao meio ambiente.

A presente investigação sofreu algumas limitações, pelo que se torna relevante a sua menção. A primeira a ter em conta diz respeito ao número de participantes neste estudo, que contou com o total de 133 adolescentes, número esse que se viu reduzido para 113 após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão. Este número deve-se a uma baixa adesão e disponibilidade dos progenitores/cuidadores a deixar os seus educandos participar, ainda que tenha sido garantido durante todo o processo, o anonimato dos participantes e a confidencialidade relativa às suas respostas. A segunda diz respeito à dificuldade que existiu em conseguir que alguns professores disponibilizassem tempo das suas aulas para a aplicação dos questionários.

Tendo em conta as limitações, sugere-se para estudos futuros procurar compreender de forma mais explícita a relação entre estas variáveis dispondo de uma amostra mais significativa, podendo assim, ser generalizável à população portuguesa.

Poderá ser relevante também investigar, de forma mais pormenorizada, as influências para a regulação emocional dos adolescentes portugueses, para além das

dinâmicas familiares imediatas e da relação com a sua melhor amizade, conseguindo assim ter uma maior noção de outros fatores que podem influenciar de forma positiva ou negativa a autorregulação destes jovens.

Outra sugestão a ser tida em conta, será o estudo das estratégias de regulação emocional utilizadas por adolescentes que apresentem diminutas capacidades de autorregulação, podendo até contribuir para a criação de um novo programa de intervenção no âmbito da promoção dessas competências.

Também poderá ser relevante a validação de mais instrumentos de recolha de dados que possam contribuir para a continuação e inovação dos estudos nesta área de conhecimento científico.

Estas sugestões poderão ser relevantes para a psicologia clínica, uma vez que, é o estudo destas variáveis que possibilita um maior aprofundamento teórico sobre o tema, refletindo-se assim na prática clínica.

Os dados revelados na presente investigação tornam-se relevantes para perceber mais especificamente, quais as variáveis englobadas na dinâmica familiar e nas amizades que podem contribuir para maiores níveis de regulação emocional em adolescentes, ou pelo contrário, quais os fatores que a condicionam e aumentam a sua desregulação.

Os psicólogos clínicos lidam diariamente com pacientes com patologias relacionadas ao humor ou provenientes de uma baixa capacidade de regulação emocional, pelo que se torna necessário aumentar a compreensão destas patologias ou dificuldades no funcionamento diário, para entender o paciente no seu todo.

O estudo dos fatores descritos na presente investigação pode permitir compreender a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas familiares

nas quais os adolescentes estão inseridos e qual a sua percepção de suporte por via da construção de relações de amizade. Desse modo, é relevante não só para a tomada de consciência durante a consulta de psicologia, como também na criação de anamneses clínicas, onde constem estes fatores importantes de serem esclarecidos num momento inicial.

A regulação emocional é um dos temas que tendem a surgir em consulta de psicologia pela dificuldade sentida pelos demais em identificar, analisar e compreender as suas emoções e consequentemente agir em conformidade com as mesmas, precisando muitas vezes de aprender estratégias para que este processo se torne mais fácil e mais adaptativo. A maioria dos jovens chega às consultas por escolha dos pais, por serem referenciados pela escola que frequentam ou pela CPCJ, apresentando problemas de conduta desajustada, como sintoma do descontrolo emocional sentido a par com uma sensação de impotência para lidar com as mesmas. É importante notar que existem muitos pais e cuidadores também eles desajustados, que não reconhecem a sua influência no comportamento dos filhos, tornando importante a transmissão de estratégias parentais mais ajustadas de forma a lidar com este jovem em sofrimento.

Tendo em consideração que a autorregulação é tão fortemente influenciada pelas famílias, pode tornar-se relevante contactar com as mesmas para lhes serem transmitidas estratégias para melhoria destas dinâmicas previamente estabelecidas e desadaptativas, promotoras do afastamento dos indivíduos, de forma a contribuir para a aproximação dos membros, para que se reconheçam como fazendo parte da rede de suporte uns dos outros.

A relevância do estudo da autorregulação e dos fatores que a influenciam, assenta também na criação de instrumentos de avaliação que permitam medir estes fatores, bem como a tomada de consciência da influência dos mesmos, em instrumentos

que procurem medir construtos diferentes, tendo sempre em conta as variáveis emocionais no desempenho cognitivo e das funções executivas.

Por terem influência no desempenho, estas podem ser geradoras de perturbações do humor, que se refletem na falta de disponibilidade psíquica para aprender, mas também podem gerar por si só, perturbações da aprendizagem, que dificultam o processo de aprendizagem, e consequentemente tendem a baixar o autoconceito académico do aluno, agravando o quadro de instabilidade emocional. Para além disso, se a relação com os colegas não for saudável e não tiverem sido estabelecidas relações de amizade nesse contexto, a carga emocional negativa aumenta, podendo mesmo gerar problemas de conduta desviante, problemas no controlo de raiva e frustração, bem como abandono escolar, pelo que é de maior importância estar atento a estes fatores e considerá-los parte da solução para a resolução deste tipo de problemas.

Referências

- Abidin, R., & Brunner, J. F. (1995). Development of a parenting alliance inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 31–40.
- Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 165–173. <https://doi.org/10.1080/01650250244000164>
- Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969–1025.
- Ainsworth, M., Bell, S., & Stayton, D. (1971). *Individual differences in strange-situation behaviour of one-year-olds*. In Shaffer, H. R. (Ed.), *The origins of human social relations*. Academic Press.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto Editora.
- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). Peer influences on adolescent decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Amaral, V. L., Bravo, M., & Messias, M. C. (1996). Desenvolvimento de habilidades sociais em adolescentes portadores de deformidades faciais. *Estudos de Psicologia*, 13, 31–47.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5th ed.). Climepsi.

- Andrews, J. L., Foulkes, L. E., Bone, J. K., & Blakemore, S.-J. (2020). Amplified concern for social risk in adolescence: development and validation of a new measure. *Brain Sciences*, 10(6), 397. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060397>
- Antoniazzi, A. S., Dell’Aglío, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273–294. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200006>
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12(4), 339–373. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90013-r](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90013-r)
- Arón, A. M., & Milicic, M. (1994). *Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Workshopsy.
- Averill, J. R. (1998). *What are emotions, really? Cognition and emotion*. 12(6), 849–855.
- Azevedo, M. K., & Neto, G. A. (2018). O conceito de self em Heinz Kohut. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 52(1), 123–140.
- Bagwell, C. L., C. L. (2004). Friendships, peer networks, and antisocial behavior. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children’s peer relations: From development to intervention* (pp. 37–57). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10653-003>.
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. The Guilford Press.
- Baptista, T. M., & Neto, D. D. (2022). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais - Volume 2 - Perturbações e grupos específicos* (pp. 77–120; 179-227). Edições Sílabo.

- Barraca, J., Yarto, L. L., & Olea, J. (2000). Psychometric properties of a new family life satisfaction scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(2), 98–106. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.16.2.98>
- Barreto, J. E., & Silva, L. P. (2009). Sistema límbico e as emoções – uma revisão anatômica. *Rev Neurocienc* 2010, 18(3), 386–394.
- Barreto, M., Koltermann, J. P., Crepaldi, M. A., & Vieira, M. L. (2019). Empirical evidence on the relationship between coparenting and temperament: A systematic review of the literature. *Trends in Psychology*, 27, 865–878. <https://doi.org/10.9788/TP2019.4-04>
- Barrett, L. F., Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2006). Beyond automaticity: A course correction for emotion research: Automatic processes in social thinking and behavior. *Psychology Press*.
- Beauchaine, T. P., Gatzke-Kopp, L., & Mead, H. K. (2007). Polyvagal theory and developmental psychopathology: Emotion dysregulation and conduct problems from preschool to adolescence. *Biological Psychology*, 74, 174–184.
- Beresford, B. A. (1994). Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 171–209. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01136.x>
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7–10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their Effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 206–223. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0014>
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 3: Loss, sadness and depression*. Basic Books.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. Santos.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). The Guilford Press.
- Campos, P. S., & Badaró, A. C. (2024). A importância da regulação emocional na adolescência: Contribuições da terapia cognitivo-comportamental. *Cadernos de Psicologia*, 6(10), 157–181.
- Campos, R. (2018). O Conceito de Mecanismos de Defesa e a sua avaliação: Alguns contributos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evaluación – E Avaliação Psicológica*, 50, 149–161. <https://doi.org/10.21865/ridep50.1.12>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 184–195. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.184>
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood* (pp. 53–90). Jessica Kingsley Publishers.
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 361–373. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00361.x>

- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65(2), 541. <https://doi.org/10.2307/1131401>
- Dias, M. O. (2015). A comunicação como processo de interação e de integração no sistema familiar - os valores. *Gestão E Desenvolvimento*, 23, 85–115.
- Dinis, A. M. B. (2014). *O estudo da psicopatologia numa perspectiva transdiagnóstica da regulação emocional* [Tese de Doutoramento].
- Eisenstein, E., & Souza, R. P. (1993). Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes. *Petrópolis: Vozes*, 145–145.
- Ekman, P., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. 15–19. Oxford University Press.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E., & Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(91). <https://doi.org/10.1002/cd.3>
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Zahar.
- Evans, D., Howard, M., Dudas, R., Denman, C., & Dunn, B. D. (2013). Emotion regulation in borderline personality disorder: Examining the consequences of spontaneous and instructed use of emotion suppression and emotion acceptance when viewing negative films. *Journal of Experimental Psychopathology*, 4(5), 546–565. <https://doi.org/10.5127/jep.029512>
- Feinberg, M. E. (2002). Coparenting and the transition to parenthood: A framework for prevention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 173–195. <https://doi.org/10.1023/a:1019695015110>

- Ferreira, M., & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 15(1), 35–44.
<https://doi.org/10.1590/s0102-79722002000100005>
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839–852.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
<https://doi.org/10.2307/2136617>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150–170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>
- Fonte, C., & Caridade, S. (2022). *Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes* (pp. 79–89). Pactor.
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 38(5), 184–188. <https://doi.org/10.1590/s0101-60832011000500003>
- Freud, A. (2006). *O ego e os mecanismos de defesa*. Artmed. (Obra originalmente publicada em 1936).
- Freud, S. (1926). *Inhibition, Symptoms and Anxiety*. Hogarth.
- Freud, S. (2013). *The problem of anxiety*. Martino Publishing. (Original work published 1936)

- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology, 41*, 625–635. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625>
- Gondim, S., Techio, E., Paranhos, J., Moreira, T., Brantes, C., Sobrinho, J., & Santana, V. (2013). Imigração e trabalho: Um estudo sobre identidade social, emoções e discriminação contra estrangeiros. *Psicologia Em Pesquisa, 7*(2), 151–163. <https://doi.org/10.5327/z1982-1247201300020003>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/b:joba.00000007455.08539.94>
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10447-000>
- Greenberg, L. S., & Korman, L. (1993). Assimilating emotion into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration, 3*(3), 249–265. <https://doi.org/10.1037/h0101172>
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224–237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>

- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95–103.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. The Guilford Press.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56(2), 415–428. <https://doi.org/10.2307/1129730>
- Grünspun, H. (2003). *Conceitos sobre resiliência*.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 175–205). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hidalgo, C., & Abarca, N. (1994). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Hooper, S. R., Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S., & Neebe, E. C. (1998). Social and family risk factors for infant development at one year: An application of the cumulative risk model. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(1), 85–96. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(99\)80029-x](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(99)80029-x)
- Izard, C. E., Trentacosta, C., King, K. A., & Mostow, A. J. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education & Development, 15*(4), 407–422.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review, 12*(4), 374–390. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90014-s](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90014-s)
- Kavanaugh, R. D., Zimmerberg, B., Fein, S., & College, W. (1996). *Emotion: interdisciplinary perspectives: 3rd G Stanley Hall symposium: Papers*. Lawrence Erlbaum.
- Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition & Emotion, 13*(5), 467–480. <https://doi.org/10.1080/026999399379140>
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development, 59*(1), 135. <https://doi.org/10.2307/1130395>
- Kohut, H. (1970). *The self: a contribution to its place in theory and technique*.
- Kohut, H. (1972). *On the adolescent process as a transformation of the self*.
- Kristjansson, S. D., Agrawal, A., Lynskey, M. T., & Chassin, L. A. (2012). Marijuana expectancies and relationships with adolescents and adult marijuana use. *Drug and Alcohol Dependence, 126*(1), 102–110.

- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*(5), 1344–1367. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. *New York: Springer*.
- Levin, R. L., & Rawana, J. S. (2021). Exploring two models of emotion regulation: how strategy use, abilities, and flexibility relate to well-being and mental illness. *Anxiety, Stress, & Coping*, 1–32. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.2018419>
- Lewis, M. D., & Stieben, J. (2004). Emotion regulation in the brain: Conceptual issues and directions for developmental research. *Child Development, 75*(2), 371–376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00680.x>
- Maccallum, F., & Blaszczyński, A. (2002). Pathological gambling and comorbid substance use. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 36*(3), 411–415. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01005.x>
- Machado, T. S., & Reverendo, I. M. (2012). Regulação emocional em adolescentes (ERICA): estudo da relação com a percepção da aceitação-rejeição materna. *Colóquio Psicologia Educação, Aprendizagem E Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos Através Da Investigação E Da Prática - Actas*, 1596–1610. ISPA - Instituto Universitário.
- Martins, E. I. (2007). *Regulação Emocional Diádica, Temperamento e Nível de Desenvolvimento aos 10 Meses como Preditores da Qualidade de Vida da Vinculação* [Tese de Doutoramento].
- McDougall, P., & Hymel, S. (2007). Same-gender versus cross-gender friendship conceptions: Similar or different? *Merrill-Palmer Quarterly, 53*(3), 347–380. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0018>

McFadyen-Ketchum, S. A., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1996). Patterns of change in early childhood aggressive-disruptive behavior: Gender differences in predictions from early coercive and affectionate mother-child interactions. *Child Development*, 67(5), 2417–2433.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01865.x>

Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Neto, D. D., & Baptista, T. M. (2019). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais - Volume 1 - Intervenções Clínicas* (pp. 185–226). Edições Sílabo.

Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306–347.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306>

Nunes, C., Ayala-Nunes, L., Pechorro, P., Dias, M., Ferreira, L. I., & Martins, C. (2023). Inventário de Aliança Parental (PAI): Características psicométricas com famílias em risco psicossocial. *Revistamultidisciplinar.com*, 5(1), 35–53.
<https://doi.org/10.23882/rmd.23107>

Olson, D. (2011). FACES IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64–80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x>

Olson, D. H. (1995). Family satisfaction scale. *Minneapolis, MN: Life Innovations*.

Olson, D. H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *The Association for Family Therapy and Systemic Practice*, 22, 144–167. Blackwell Publishers.

Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and*

complexity (pp. 514–548). The Guilford Press.

https://doi.org/10.4324/9780203428436_chapter_19.

Olson, D., & Barnes, H. (1996). Family communication scale. *St. Paul: University of Minnesota*.

Olson, D., Portner, J., & Lavee, Y. (1985). Faces III: Family adaptability & cohesion evaluation scales, family social science. *St. Paul: University of Minnesota*.

Ornstein, P. (2011). *Introduction: the evolution of Heinz Kohut's psychoanalytic psychology of the self* (Vol. 1). Karnac.

Pacheco, J., Teixeira, M., & Gomes, W. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 15(2).

Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., & Gross, D. (2006). *Human development* (8th ed., pp. 44–62; 142–474). Artmed.

Papalia, D., & Martorell, G. (2021). *Desenvolvimento Humano* (14th ed.). McGraw Hill.

Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329–1336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022>

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611–621.

Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R., & Reynolds, S. (1996). Changing moods: the psychology of mood and mood regulation. *Choice Reviews Online*, 34(08). <https://doi.org/10.5860/choice.34-4770>

- Peceguina, I., Santos, A., & Daniel, J. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 479–490.
- Piaget, J. (1970). *Epistemologia Genética*.
- Rabaglietti, E., & Ciairano, S. (2008). Quality of friendship relationships and developmental tasks in adolescence. *Cognitive Creier Comportament*, 12(2), 183–203.
- Rojas, R. (1995). Habilidades sociales: psicoterapia grupal con pacientes esquizofrenicos cronicos. *Revista de Psicologia de La PUCP*, 8, 63–95.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Rosmalen, L. V., Van der Veer, R., & Van der Horst, F. (2015). Ainsworth's strange situation procedure: The origin of an instrument. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 51(3), 261–284. <https://doi.org/10.1002/jhbs.21729>
- Röttger-Rössler, B., & Markowitsch, H. J. (2009). *Emotions as Bio-cultural Processes*. Springer.
- Rubin, Z. (1982). *As amizades das crianças*. Dom Quixote.
- Rudolph, K. D., Denning, M. D., & Weisz, J. R. (1995). Determinants and consequences of children's coping in the medical setting conceptualization, review, and critique. *Psychological Bulletin*, 118, 328–357.
- Ryan-Wenger, N. M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256–263.

- Sabatier, C. et al., (2017). Emotion regulation in children and adolescents: Concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1), 75–90.
<https://doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>
- Sahi, R. S., Eisenberger, N. I., & Silvers, J. A. (2023). Peer facilitation of emotion regulation in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 62, 101262.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101262>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sampaio, D., & Gameiro, J. (1985). *Terapia Familiar* (Porto, Ed.). Afrontamento.
- Sander, L. (1975). Infant and caretaking environment. In E. J. Anthony (Ed.), *Explorations in child psychiatry* (pp. 129–165). Plenum Press.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia Em Estudo*, 10(2).
<https://doi.org/10.1590/s1413-73722005000200007>
- Sarason, I., & Sarason, B. (1981). Teaching cognitive and social skills to high school students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 908–918.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6).
- Silvers, J. A. et al., (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, 12(6), 1235–1247.
<https://doi.org/10.1037/a0028297>

- Silvers, J. A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development for consideration at current opinion in psychology. *Current Opinion in Psychology*, 44(1). <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023>
- Smith, A. R., Chein, J., & Steinberg, L. (2014). Peers increase adolescent risk taking even when the probabilities of negative outcomes are known. *Developmental Psychology*, 1–5. <https://doi.org/10.1037/a0035696>
- Soussignan, R., & Schaal, B. (2007). Emotional processes in human newborns: a functionalist perspective. *Oxford University Press*, 127–160. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198528845.003.0005>
- Sroufe, L. A. (1996). Emotional Development. *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511527661>
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 57–71). Hillsdale.
- Sroufe, L., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. (2005). *The development of the person* (pp. 87–215). The Guilford Press.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>

- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 249–268). The Guilford Press.
- Turner, J. H., & Stets, J. E. (2005). *The Sociology of Emotions*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511819612>
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Artmed. (Trabalho original publicado em 1926).
- Walsh, F. (2012). Family resilience: Strengths forged through adversity. In F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes* (pp. 399–427). Guildford Press.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71(1), 164–172. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130>
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17–37). Kluwer Academic/Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2.
- Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803–810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>
- Zimmermann, D. E. (1999). *Fundamentos Psicanalíticos: Teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática* (pp. 75–174). Artmed.

Anexos

A relação entre regulação emocional, dinâmicas familiares e qualidade da amizade em adolescentes portugueses	111
Anexo A – Folha de informação ao participante	112
Anexo B – Declaração de consentimento informado	113
Anexo C – Pedido à instituição escolar	114
Anexo D – Cópia da aprovação do projeto de investigação do conselho pedagógico da instituição escolar	115
Anexo E – Pedido de autorização aos autores para a utilização do <i>Emotion Regulation Index for Children and Adolescents</i>	116
Anexo F - Pedido de autorização aos autores para a utilização da Escala de Avaliação da Flexibilidade e Coesão Familiar	117
Anexo G – Pedido de autorização aos autores para a utilização do <i>Friendship Quality Questionnaire</i>	118
Anexo H – Questionário Sociodemográfico	119



Anexo A – Folha de informação ao participante

Folha de informação ao participante

A presente investigação tem como tema “O impacto da dinâmica familiar no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes”, desenvolvida no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica na Universidade Lusíada, pela mestranda Daniela Lopes da Fonseca, sob a orientação da Prof. Doutora Túlia Cabrita.

Com este estudo pretende-se perceber o papel que as dinâmicas familiares têm no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes. Para isso será necessária uma amostra de adolescentes.

Apenas tens de responder a 4 questionários mostrando a tua perceção em relação às questões que vão ser apresentadas sobre: regulação emocional, dinâmica familiar, qualidade da amizade com o(a) teu(tua) melhor amigo(a), e um pequeno questionário com perguntas base sobre ti. O seu preenchimento, demorará apenas entre 25 e 30 minutos.

Não há respostas certas nem erradas e a tua participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento. As tuas informações são confidenciais e vão ser usadas apenas para conteúdos académicos. Terás uma semana para decidir se queres participar e para trazer a autorização do teu encarregado de educação.

Vale a pena ressaltar ainda, que o projeto de investigação foi aprovado pela universidade e escola em questão.

Para algum esclarecimento adicional, poderás enviar um email para dl.fonseca36@gmail.com.

Obrigada pela atenção e espero pela tua participação 😊

Daniela Fonseca



Anexo B – Declaração de consentimento informado

Declaração de consentimento informado

Caro Exmo. (a) Sr (a) Encarregado (a) de Educação,

A presente investigação tem como tema “O impacto da dinâmica familiar no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes” encontra-se a ser desenvolvida no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica na Universidade Lusíada, pela mestranda Daniela Lopes da Fonseca, sob a orientação da Prof. Doutora Túlia Cabrita.

Com este estudo pretende-se perceber o papel que as dinâmicas familiares têm no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes. Para isso, será necessário que uma amostra de adolescentes responda a 4 questionários mostrando a sua perceção sobre as questões abordadas. O seu preenchimento, demorará apenas entre 25 e 30 minutos.

É relevante ainda salientar que a participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento da investigação. Os dados serão utilizados apenas para fins académicos, sendo salvaguardada a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Deste modo venho solicitar uma autorização para que o seu educando possa participar no estudo em questão. Caso autorize ou não autorize, deverá devolver este consentimento dentro de uma semana.

Se a qualquer momento tiver dúvidas, necessitar de qualquer esclarecimento adicional ou estiver interessado em receber informação pós-estudo, poderá entrar em contacto através do endereço de correio eletrónico dl.fonseca03@gmail.com. Agradeço desde já a atenção e aguardo uma resposta à autorização solicitada.

Com os melhores cumprimentos,

A aluna de Mestrado

Daniela Fonseca

.....

Eu, _____ encarregado de educação do aluno _____, da turma _____ autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) que o meu educando participe na presente investigação.

(Assinatura)

_____, ____/____/_____
(Data)

Anexo C – Pedido à instituição escolar



Pedido de autorização à instituição escolar

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Lusíada com o tema “O impacto da dinâmica familiar no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes”, eu, Daniela Lopes da Fonseca, encontro-me a desenvolver uma investigação sob a orientação da Prof. Doutora Túlia Cabrita.

Com este estudo pretende-se perceber o papel que as dinâmicas familiares têm no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes. Para isso, será necessário que uma amostra de adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos responda a 4 questionários mostrando a sua perceção sobre as questões abordadas.

Para a realização desta investigação torna-se essencial a colaboração da escola que V. Ex^a dirige, pelo que, solicito a autorização para que os questionários possam ser passados a alunos que frequentam esta instituição. Salvaguarda-se que a presente investigação não acarreta qualquer encargo financeiro para a instituição, sendo sempre assegurados todos os procedimentos éticos e legais ao longo de todo o processo. Resta salientar que a finalidade dos dados a recolher é puramente académica, sendo garantido a confidencialidade dos dados recolhidos.

Para qualquer informação, poderá contactar: dl.fonseca36@gmail.com

Aguardo uma resposta positiva à autorização solicitada.

Agradeço desde já a atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos.

Lisboa, _____ de Janeiro de 2024

*Anexo D – Cópia da aprovação do projeto de investigação do conselho pedagógico da
instituição escolar*



Maria Clara Silva

terça, 30/01, 09:40



Bom dia, Daniela

Venho por este meio informar que o pedido de recolha de dados para a sua dissertação de mestrado foi aprovado na reunião do Conselho Pedagógico de 24 de janeiro.

Deve contactar as coordenadoras de diretores de turma, a professora Ana Paula [redacted] (3º ciclo), a professora Ana Paula [redacted] (secundário) e a professora Maria Cecília [redacted] (cursos profissionais), para operacionalizar a recolha de dados.



Com os melhores cumprimentos,

Maria Clara Silva

Diretora



**AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS
DAMIÃO DE GOES**

(170598)

Tel.: 263 731 200 - Fax: 263 731 208

direcao@damiaodegoes.pt

www.damiaodegoes.pt

*Anexo E – Pedido de autorização aos autores para a utilização do *Emotion Regulation
Index for Children and Adolescents**

Pedido de utilização do instrumento ERICA

Report ▼



Daniela Fonseca

Jun 4, 2024

Boa tarde, Professora Teresa Machado.

O meu nome é Daniela Fonseca e sou aluna de 2º ano de mestrado em psicologia clínica na Universidade Lusíada em Lisboa.

Gostaria de saber se me autoriza a utilizar o instrumento ERICA na minha tese de mestrado que tem como o tema "O impacto da dinâmica familiar no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes", orientada pela Professora Doutora Tulia Cabrita.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,
Daniela Fonseca

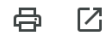
Reply

Mark as unread

More ▼

*Anexo F - Pedido de autorização aos autores para a utilização da Escala de Avaliação
da Flexibilidade e Coesão Familiar*

Pedido de autorização do instrumento FACES IV



Daniela Fonseca <dl.fonseca36@gmail.com>
para mpereira ▼

terça, 4/06, 15:33



Boa tarde, Professora Maria Gouveia-Pereira.

O meu nome é Daniela Fonseca e sou aluna de 2º ano de mestrado em psicologia clínica na Universidade Lusíada em Lisboa.

Gostaria de saber se me autoriza a utilizar o instrumento FACES IV na minha tese de mestrado que tem como o tema "O impacto da dinâmica familiar no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes", orientada pela Professora Doutora Tulia Cabrita.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,
Daniela Fonseca

*Anexo G – Pedido de autorização aos autores para a utilização do Friendship Quality
Questionnaire*

Pedido de autorização do instrumento Questionário da
Qualidade da Amizade



Daniela Fonseca <dl.fonseca36@gmail.com>
para asantos

sexta, 7/06, 09:38



Bom dia, Professor António José dos Santos

O meu nome é Daniela Fonseca e sou aluna de 2º ano de mestrado em psicologia clínica na Universidade Lusíada em Lisboa.

Gostaria de saber se me autoriza a utilizar o Questionário da Qualidade da Amizade na minha tese de mestrado que tem como o tema "O impacto da dinâmica familiar no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes", orientada pela Professora Doutora Tulia Cabrita.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Daniela Fonseca

Anexo H – Questionário Sociodemográfico

Questionário sociodemográfico

Género: Masculino ____ / Feminino ____ / Outro ____

Idade:

_____ anos

Em que ano andas? (Põe um “x” na tua resposta)

7º _____ 8º _____ 9º _____ 10º _____

Onde nasceste?

Portugal _____

Outro país, qual? _____

Com quem vives?

Com pai e mãe _____

Com a mãe _____

Com o pai _____

Outros familiares _____ Quais? _____

Outro: _____

Quantos irmãos tens?

Tenho _____ irmãos.

Quais as suas idades?

_____, _____, _____, _____, _____, _____.

Qual a idade dos teus pais?

Mãe _____ anos.

Pai _____ anos.

Quais as habilitações literárias dos teus pais?

Mãe:

4º ano _____ 6º ano _____ 9º ano _____ 12º ano _____ Licenciatura _____

Mestrado _____ Doutoramento _____ Não sei _____

Pai:

4º ano _____ 6º ano _____ 9º ano _____ 12º ano _____ Licenciatura _____

Mestrado _____ Doutoramento _____ Não sei _____

Qual a profissão dos teus pais?

Mãe: _____

Pai: _____